MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

Nº 945

EL MONITOR DE LA EDUCACION COMUN

Organo oficial
del
CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

1976

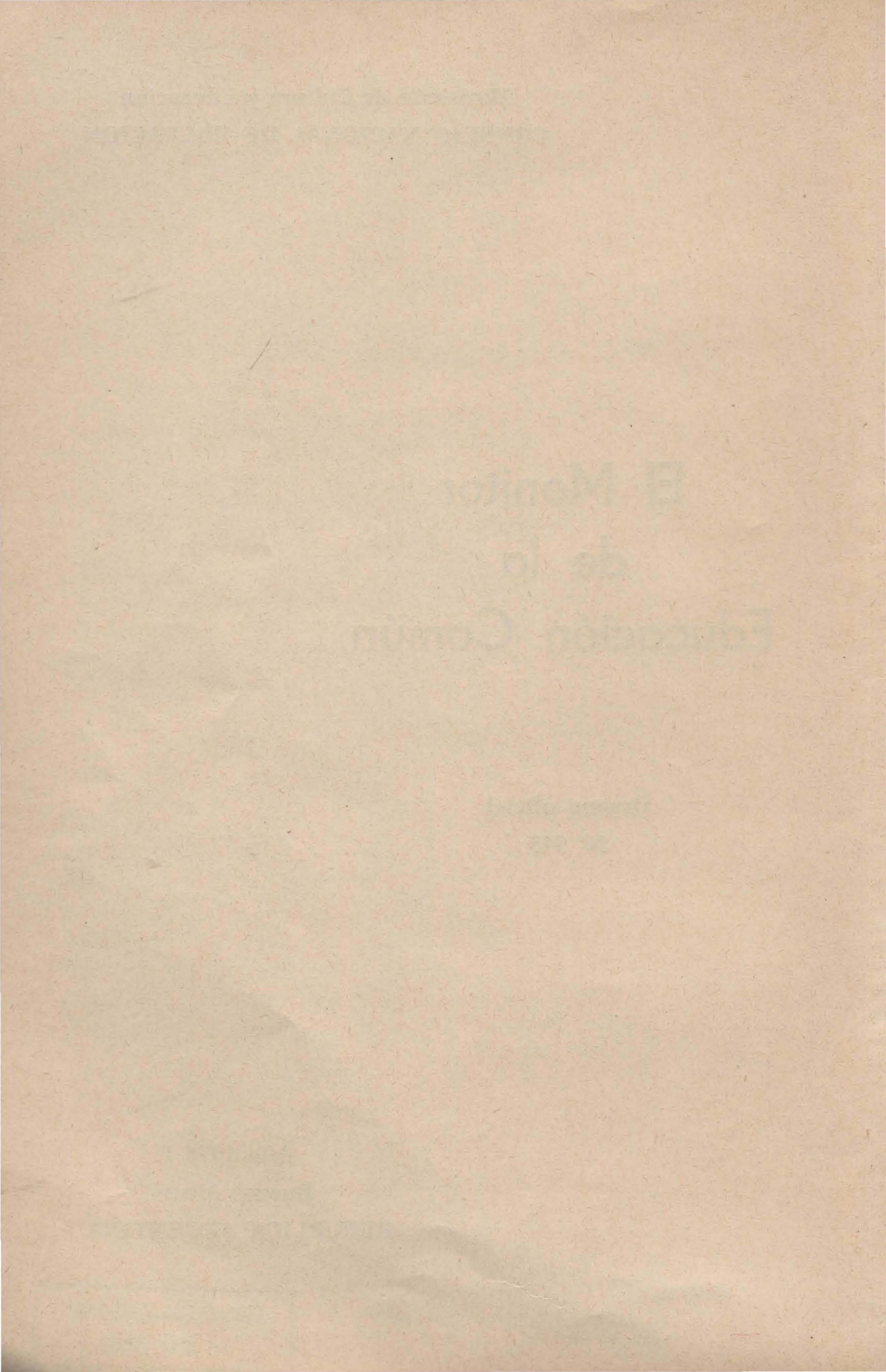
Buenos Aires
REPUBLICA ARGENTINA

Ministerio de Cultura y Educación
CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

El Monitor de la Educación Común

Organo oficial
Nº 945

Año 1976
Buenos Aires
REPUBLICA ARGENTINA



Realizaciones del Consejo Nacional de Educación

AÑO 1974

1. — *Programa*: Implementación de servicios socio-escolares para ayudar a la superación de los problemas educativos que condicionan el ingreso y permanencia de los niños en el sistema.

1.1. Conversión de 122 escuelas de jornada simple al régimen de jornada completa (117 en el interior - 5 en Capital).

1.2. Creación de 41 albergues anexos a escuelas comunes, para atacar los problemas de orden socio-económico, habitacional y de dispersión geográfica.

1.3. Atención con Copa de Leche o alimento proteico de similar efecto, a 2.414.078 alumnos del orden nacional, provincial y municipal.

1.4. Atención con beneficio de comedor escolar a 330.000 alumnos.

1.5. Monto invertido para la provisión de ropa, calzado y útiles a niños de bajo nivel socio-económico: $ 40.436.938,40.

1.6. Creación de 20 Centros Técnicos de Orientación psicopedagógica-médico-social en Capital y 5 en el interior.

1.7. Concreción de 77 funciones gratuitas de teatro para alumnos de Capital, generadoras de experiencias de expresión y de 40 funciones en provincias del interior (Corrientes, Misiones, Chaco, Formosa, Chubut, Salta, Jujuy).

1.8. Transporte gratuito.

2. — *Programa*: Política de formación, actualización y jerarquización del personal.

2.1. Realización de 58 cursos de perfeccionamiento en Capital para docentes de todas las jerarquías, por un total de 6.561 horas didácticas.

2.2. Desarrollo de 63 cursos de perfeccionamiento en 17 provincias por un total de 7.680 horas didácticas.

2.3. Edición y distribución del número 943 del Monitor de la Educación Común.

3. — *Programa*: Renovación de la edificación y equipamiento en función de las reales necesidades.

3.1. Erradicación Escuelas Rancho.

Jurisdicción	*Monto*	*Cant. Esc.*
Catamarca	904.600.–	6
Córdoba	1.970.900.–	16
Corrientes	1.438.360.–	33
Chaco	1.026.831.–	12
Chubut	1.500.000.–	5
Entre Ríos	78.800.–	6
Formosa	934.889.–	9
Jujuy	1.640.700.–	13
La Pampa	182.020.–	2
Mendoza	948.100.–	5
Misiones	5.726.060.–	27
Neuquén	257.500.–	2
San Juan	265.740.–	3
San Luis	265.740.–	3
Salta	2.110.900.–	17
Santa Fe	100.140.–	7
Santiago del Estero	5.808.005,60	62
Tucumán	1.841.726.–	14
TOTAL	27.116.971,60	241

3.2. Reparación de edificios escolares (Ley 17.034).

Jurisdicción	*Monto*	*Cant. Conv.*
Capital	1.592.012,50	41
Buenos Aires	19.500.–	1
Catamarca	1.622.727,42	50
Córdoba	1.049.723.–	28
Corrientes	1.632.760.–	95
Chaco	2.809.920,70	108
Chubut	350.059,50	7
Entre Ríos	1.223.000.–	35
Formosa	650.364.–	22
Jujuy	1.035.791.–	18
La Pampa	779.112.–	10
Mendoza	800.000.–	38
Misiones	1.379.745.–	16
Neuquén	201.020,30	10
Salta	1.367.701,21	78
San Juan	240.000,10	11
San Luis	1.181.596,80	44
Santa Fe	1.249.853,55	28
Santiago del Estero	2.709.800,55	68
Tucumán	1.129.164,90	17
Tierra del Fuego	80.000.–	1
TOTAL	23.103.852,53	726

3.3. Se destinó una partida de $ 83.407.370.– para equipamiento de establecimientos escolares del Organismo, que representó un incremento del 128 % con respecto al año 1973.

3.4. Un significativo aporte para la conservación de los inmuebles escolares, lo constituyó el incremento de las asignaciones para gastos de eventuales, cuya partida experimentó en 1974 un aumento del 1.350 por ciento.

4. – *Programa*: Extensión de los Jardines de Infantes para atender integralmente a la niñez de los 4 y 5 años de edad.

– Creación de 22 secciones en Capital.

– Creación de 367 secciones en Zona 1ra. (Provincias).

– Creación de 313 secciones en Zona 2da. (Provincias).

5. — *Programa*: Política de promoción de los recursos humanos.

5.1. Número de concursos de ingreso y ascenso (1ra. y 2da. convocatoria). *304*

5.2. Número de vacantes de todas las jerarquías docentes ofrecidas en 1974. *4.218*

5.3. Creación de 7.250 cargos docentes. Desde 1958, no se habían concretado creaciones masivas.

5.4. Otorgamiento de un cargo más por establecimiento, a 350 escuelas de personal único.

6. — *Programa*: Adecuación pedagógica al Proyecto de Reconstrucción Nacional.

6.1. Diseño de la estructura, formulación de objetivos, selección y organización de contenidos para elaborar un "Documento Curricular de Carácter Nacional", cumplido por grupos de trabajo constituidos por docentes de distintas jerarquías del interior y Capital.

AÑO 1975

1. — *Programa*: Implementación de servicios socio-escolares para ayudar a la superación de los problemas educativos que condicionan el ingreso y permanencia de los niños en el sistema.

1.1. Conversión de 125 escuelas de jornada simple al régimen de jornada completa (124 en el interior - 1 en Capital).

1.2. Creación de 91 albergues anexos a escuelas comunes, para atacar los problemas de orden socio-económico, habitacional y de dispersión geográfica.

1.3. Atención con copa de leche a 2.415.328 niños de jurisdicción nacional, provincial y municipal. *Monto invertido*: $ 217.433.878.—.

1.4. Atención con servicio de comedor escolar a 360.000 escuelas del Organismo.

Monto invertido: $ 257.567.000.—.

1.5. Atención con ropa, calzado y útiles a niños de bajo nivel socio-económico.

Monto invertido: $ 70.000.000.—.

1.6. Creación de un Centro del Lenguaje en Capital, en jurisdicción del D.E. 2º, que suma su acción asistencial a la que imparte el Centro del Lenguaje nº 1 (D.E. 9º).

Creación de Centros Técnicos de Orientación Psicopedagógica-Médico-Social, en:

— Misiones

— Mendoza

y relevamiento de acciones para la próxima instalación de otros en Formosa y Neuquén.

1.7. Servicio de transporte gratuito para asegurar la escolarización de 1.600 alumnos de sectores económicos desprotegidos.

1.8. Realización de viajes de intercambio entre escuelas de Frontera y de J. C. de Capital, de los que participaron 48 escuelas, 1.728 alumnos y 192 docentes.

1.9. Realización de funciones gratuitas de teatro para alumnos de Capital, en el Teatro de la Ribera (11.440 escolares).

— En coordinación con el Teatro Municipal General San Martín se ofrecieron funciones que cubrieron a 15.945 niños.

— En coordinación con la Subsecretaría de Cultura se cumplieron funciones de teatro en las provincias de: Chubut, Neuquén, Salta y Jujuy.

1.10. Transporte gratuito.

2. — *Programa*: Política de Formación, actualización y jerarquización del personal.

2.1. Distribución a todas las escuelas del Organismo para su manejo por todo el personal de cada establecimiento, de una serie de 13 cuadernos didácticos:

Cuaderno nº 1 (Gramática).
Cuaderno nº 2 (Literatura Infantil - Cuento).
Cuaderno nº 3 (Literatura Infantil - Poesía).
Cuaderno nº 4 (El Pronombre).
Cuaderno nº 5 (Dinámica de Grupo).
Cuaderno nº 6 (Composición).
Cuaderno nº 7 (Matemática 1).
Cuaderno nº 8 (Matemática 2).
Cuaderno nº 9 (Matemática 3).
Cuaderno nº 10 (Matemática 4)).
Cuaderno nº 11 (Matemática 5).
Cuaderno nº 12 (Aprestamiento).
Cuaderno nº 13 (Orientación Vocacional).

2.2. Cursillos de Matemática en jurisdicción de diez distritos escolares de Capital.

2.3. Cursillos de Lengua en jurisdicción de veinte distritos escolares de Capital.

2.4. Cursillos sobre Periodismo en Capital, Salta y Jujuy.

2.5. Cursos de: Defensa Civil, Recursos Naturales y Ambiente Humano, Maestros Rurales.

2.6. Elaboración de un folleto sobre Folklore para su envío a todas las escuelas.

2.7. Edición y distribución del número 944 del Monitor de la Educación Común.

3. — *Programas*: Renovación de la edificación y el equipamiento en función de reales necesidades.

3.1. Plan de Erradicación de Escuelas Rancho 1975.

Jurisdicción	*Monto*	*Cant. Esc.*
Catamarca	2.172.355.–	8
Córdoba	4.149.498.–	4
Corrientes	2.799.537.–	24
Chaco	4.350.000.–	7
Chubut	2.900.000.–	4
Entre Ríos	1.150.000.–	5
Formosa	3.100.000.–	5
Jujuy	3.993.000.–	8
La Pampa	1.350.000.–	5
Mendoza	3.550.000.–	10
Misiones	6.400.000.–	10
Neuquén	1.500.000.–	4
Salta	4.764.000.–	8
San Juan	1.700.000.–	6
San Luis	1.400.000.–	6
Santa Fe	1.150.000.–	3
Santiago del Estero	7.741.952.–	10
Tucumán	5.300.000.–	14
TOTAL	59.478.342.–	141

Plan de erradicación Escuelas Rancho.

Año 1974: 241 escuelas

Año 1975: 141 escuelas

La acción ininterrumpida de los años 1974 y 1975 en este rubro, se traduce en la siguiente síntesis:

– Convenios firmados para iniciar construcciones: 382 escuelas.

– Obras terminadas	30
– Con más de 50 % de obra construida	79
– Obras en construcción	273
TOTAL	382 escuelas

3.2. Reparación de edificios escolares (Ley 17.034 y decretos afines).

Jurisdicción	*Monto*	*Cant. Conv.*
Capital	5.010.389.–	69
Buenos Aires	287.286.–	2
Catamarca	1.475.059.–	29
Córdoba	1.342.124.–	21
Corrientes	1.135.000.–	45
Chaco	2.125.000.–	41
Chubut	629.999,60	7
Entre Ríos	800.000.–	17
Formosa	980.000.–	18
Jujuy	924.955,75	13
La Pampa	748.664.–	15
Mendoza	820.000.–	19
Misiones	1.081.704,80	18
Neuquén	598.485.–	12
Río Negro	389.986.–	2
Salta	681.901.–	26
San Juan	990.000.–	22
San Luis	1.114.648.–	16
Santa Fe	851.148.–	20
Santiago del Estero	2.814.250.–	54
Tucumán	1.097.200.–	25
TOTAL	25.897.800,15	491

3.3. Monto invertido en material didáctico $ 22.000.000.–

Monto invertido en material de consumo para escuelas $ 48.662.240,36

Monto invertido en muebles y vajilla $ 108.000.000.–

La prioridad en esta actividad de equipamiento estuvo dada por las Escuelas de Frontera, las que fueron equipadas en su totalidad.

4. – *Programa*: Extensión de los Jardines de Infantes para atender integralmente a la niñez de 4 y 5 años de edad.

– Creación de 78 secciones en Capital.

– Creación de 225 secciones en Zona 1ra. (Provincias).

– Creación de 303 secciones en Zona 2da. (Provincias).

(48 de estas secciones fueron creadas en las 65 Escuelas de Frontera existentes).

5. — *Programa*: Política de promoción de los Recursos Humanos.

- Concursos docentes (1ª y 2ª convocatorias según Ley Estatuto del Docente).
- Convocados = 278.
- Resueltos = 225.
- Designaciones efectuadas como resultado de los mismos = 2.250.

6. — *Programa*: Adecuación Pedagógica al Proyecto de Reconstrucción Nacional.

- Reelaboración del "Anteproyecto del Documento Curricular de Carácter Nacional "y elevación del mismo bajo Expte. nº 16.975 del 16/9/75, al señor Ministro de Cultura y Educación.

Este documento persigue la coherentización pedagógica de todos los establecimientos del Organismo y una respuesta adecuada a la problemática educativa actual.

Primeras Jornadas Docentes de Educación Ambiental

Conclusiones

INTRODUCCION:

La SECRETARIA de ESTADO de RECURSOS NATURALES y AMBIENTE HUMANO —Ministerio de Economía— y el CONSEJO NACIONAL de EDUCACION, han llevado a cabo en 1975, Jornadas Docentes con educadores de todas las jerarquías, para desarrollar el tema "La Problemática Ecológica y del Medio Ambiente".

Los objetivos que motivaron la realización de la jornada fueron:

1) Contribuir a iniciar en el nivel primario el conocimiento de los recursos con que cuenta el país.
2) Necesidad de apreciar su utilización racional.
3) Análisis de las recomendaciones de la Primera Reunión de Ambiente Humano y del Seminario Internacional de Educación Ambiental de Unesco.

La situación actual de la Educación Ambiental, fue ampliamente analizada por los presentes llegándose a la conclusión que: aún no se ha tomado conciencia de la necesidad de introducir en las actividades escolares, el enfoque ecológico en una forma integral.

Se consideró oportuno fijar una definición tentativa de Educación Ambiental a partir de la cual se pudieran deducir una serie de objetivos generales que orientaran las acciones en este ámbito. Finalmente el grupo formuló algunas recomendaciones que sirvieran para implementar las experiencias en la Educación Ambiental.

A continuación se expresa la definición, objetivos y recomendaciones que surgieron del debate:

EDUCACION AMBIENTAL:

Es el conjunto de actividades y experiencias que vinculan al niño con el entorno físico, biológico y social, para lograr una conciencia comunitaria que promueva la defensa y el mejoramiento del medio como fuente de vida.

OBJETIVOS:

Que el alumno sea capaz de:

a) Adquirir conciencia de la necesidad de preservar y mejorar la calidad de vida.

b) Conocer los recursos con que cuenta la comunidad local, regional, nacional e internacional.

c) Conocer las necesidades básicas de las sociedades y las formas de satisfacerlas.

d) Comprender que la naturaleza tiende al equilibrio ecológico.

e) Comprender la necesidad de mejorar las relaciones de los hombres con la naturalza y con los otros hombres.

f) Desarrollar actitudes que le permitan una relación más plena con la naturaleza.

g) Comprender que el hombre es parte integrante de un sistema natural que debe conservar para asegurar su propia supervivencia y la de las generaciones futuras.

RECOMENDACIONES

1) Aprobación del anteproyecto curricular elaborado por el C.N.E., en razón de que las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales contemplan temas que hacen a la educación ambiental.

2) Producción de material informativo (circulares, guías didácticas, etc.) que faciliten la labor del maestro en educación ambiental.

3) Elaboración, para los casos en que no se pueda contar con material concreto, de audiovisuales, tiras didácticas, etc., para la Educación Ambiental.

4) Incrementar la difusión a través de la Televisión Educativa, de temas referidos a E.A.

5) Elaboración de normas funcionales que reglamenten las salidas que tiendan a lograr los objetivos de la E. A.

6) Organización de cursos de actualización para docentes de todo el país sobre temas de E. A.

7) Incrementar los clubes de ciencias en las escuelas para realizar investigaciones sistemáticas sobre temas de E.A.

8) Implementar convenios con organismos nacionales, provinciales y municipales, etc., que posibiliten el logro de los objetivos señalados para la E. A.

Supervisión Técnica Seccional de
Jardín de Infantes

El Jardín de Infantes en la hora actual

La educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia.

Federico Larroyo

El creciente proceso de expansión de los Jardines de Infantes es una respuesta afirmativa a la demanda de nuestra sociedad, cuya evolución hace cada vez más necesaria la multiplicación de estos establecimientos para la atención de niños de tres y medio a cinco años.

Los padres y maestros constituidos en agentes de socialización redoblan su acción educando al infante de común acuerdo, a efectos de lograr unidad en su formación integral. Desde los tres o cuatro años de edad, el niño está atendido por una docente especializada que se interesa por su bienestar, lo comprende y lo estimula en su espontaneidad. En comunicación permanente con el niño, llega a vincularse a él por lazos emocionales. Para el niño, "el actuar de su maestra" tiene un valor singular, pues ella integra con los otros niños su grupo de interacción.

En el Jardín de Infantes revitalizador, la espontaneidad es sinónimo de "libertad disciplinada". En primer lugar, el ambiente hace posible el enriquecimiento mediante el cumplimiento de variadas experiencias, de contenidos nuevos, eficaces para las prácticas sociales y el descubrimiento de nociones elementales.

El material educativo, previamente seleccionado, graduado y ordenado en sectores o rincones de actividad, está a disposición del niño, quien lo utiliza guiado por su propio interés.

El niño se afirma así en su libertad de expresión, reconociendo simultáneamente los derechos de sus pares.

El lenguaje oral y gráfico, lo mismo que el movimiento espontáneo, dan sentido al juego.

Los intereses del grupo adquieren el valor de un factor determinante en el plan de acción diaria.

Si la maestra jardinera ha previsto el desarrollo de una "Unidad didáctica" y el interés de los niños no es coincidente, reconsiderará lo propuesto. Ante una situación ocasional adoptará una rápida decisión.



El interés de los alumnos es el que prevalece.

¿Cómo actuar?

Simplemente se formula el proyecto para tratar el nuevo tema invitando a los chicos a coparticipar en la determinación de los objetivos, facilitando el diálogo (como es habitual).

La Jardinera no confunde "ocasión" con improvisación y sabe que, cuando el niño interviene en un proyecto, se hace responsable de la selección y orden del material, de su ejecución y de su evaluación. Ella, en su condición de facilitadora, entrenadora y hábil guía, estimula la iniciativa y la espontaneidad.

La actividad educativa es el resultado de una planificación flexible que implica:

Partir de los intereses profundos del niño: curiosidad, información, actividad, expresión, afectividad, sociabilidad.

El alumno es el protagonista de la educación. Es capaz de recibir estímulos, de descubrir, de crear. Los diferentes intereses y el nivel de maduración determinan la aplicación de técnicas y procedimientos que posibilitan a cada uno la plenitud de su desarrollo.

Todo aprendizaje tiene significación en la vida del alumno, y toda motivación interesa no sólo por la experiencia actual, sino por la perspectiva de experiencias futuras y por su implicancia en la vida afectiva y social.

Vivir una situación reversible: jardín de infantes-comunidad, comprometiendo la acción con la vida total.

Del acuerdo entre la comunidad y el Jardín de Infantes, cuya acción educativa es complementaria, depende la formación del pre-escolar.

El Jardín de Infantes es una comunidad pequeña, inserta en otra comunidad mayor, de la que recibe influencia y en la cual influye a su vez.

El conocimiento del medio supone la observación directa, como punto de partida de la experiencia.

Asegurar al niño el equilibrio indispensable, brindándole la oportunidad de elegir la tarea a su medida.

Ello implica el respeto a la personalidad del niño y darle la oportunidad para que pueda definirse tal cual es.

La libre elección de tareas requiere la aplicación de un método activo que, con fundamento en la psicología genética y evolutiva, favorezca la formación armónica del ser humano.

En el ejercicio de la autonomía del pre-escolar se hallan implicadas su iniciativa, su responsabilidad, su capacidad de elección.

Estimular la creación, interpretándola como la manifestación del yo interior.

La Pedagogía de la creatividad (que se aplica actualmente) consiste en estimular las manifestaciones de la vida interior a través de la expresión y de la realización.

Una vez creado el clima de sugestión y, estímulo, el pequeño, que un momento antes se sentía aislado, comienza a expresarse a través del movimiento, de la palabra o del grafismo y, así, se comunica con los demás en el lenguaje puro de sus emociones.

Considerar el juego como la fuerza vital propia de la infancia, por medio de la cual el niño adquiere conocimientos y cumple sus experiencias sociales.

El juego es la dinámica de la vida espiritual; es más que una actividad entre las otras; es el aspecto creador de la vida.

Para el niño, el juego es su universo vivido intensamente. Es, en efecto, la experiencia del juego la que marca los primeros encuentros con la realidad, el primer contacto con nosotros mismos y la primera revelación de nuestro ser.

"El juego no debe ser identificado con lo que el niño realiza exteriormente", ha escrito Dewey.

La finalidad suprema del juego es el desarrollo total del niño; para él significa conquista, movilización de sus fuerzas y aptitudes.

Margaret Lowenfeld, en su libro sobre el juego infantil, dice que "el juego permite al niño afirmar la naturaleza de sus sentimientos espontáneos y de sus ideas y de este modo lo conduce a tomar contacto con la realidad". En verdad el juego dispone y prepara las funciones superiores, enseña a encontrarse a sí mismo; a participar con los otros; a observar; a sentir; a inventar; a estimular el coloquio; a penetrar en el mundo y a conocerlo.

Cada nuevo juego es una nueva experiencia y ésta, a su vez, es motivo de nuevos conocimientos, de nuevos sentimientos, de nuevos deseos, de nuevos actos y de nuevas habilidades.

En el mundo del juego, el niño vive su vida espiritual completa.

Ortega y Gasset advierte que "la incomprensión de la vida infantil depende del hecho de que juzgamos al niño como si él estuviera inmerso en nuestro mundo de adultos".



Creado el ambiente de sugestión y estímulo, el niño se expresa a través del movimiento, de la palabra o del dibujo.

Se ha comprobado que el adulto más equilibrado es el que vivió con más plenitud su infancia. En consecuencia, la madurez implica una integración de la infancia.



La Pedagogía de la hora presente busca la sistematización de la espontaneidad. "Lo más urgente es educar para la vida creadora y no para la vida ya hecha."

La maestra jardinera moderna no vive obsesionada por un programa a cumplir, hecho sobre la base de repeticiones de cosas comunes dichas por otros, ni oprimida por la rutina.

La maestra jardinera moderna conoce los fundamentos de la psicología evolutiva, el proceso enseñanza - aprendizaje, las condiciones de la motivación, el valor de lo lúdicro como experiencia.

Es por el juego y en el juego que el niño entra en el mundo de los adultos, descubre sus pasiones y sentimientos, comienza a comprenderse a sí mismo y a los demás.

El juego no implica actividad únicamente imitativa, sino descubrimiento.

Del juego nace el interés, y es el juego el que prepara en el educando el orden espiritual, el orden interior.

El pasaje del juego al trabajo está implícito en el ritmo natural del desenvolvimiento.

Cuando la docente lo considera oportuno facilita a su alumno, a través de su propio juego, aquel saber, aquel arte, aquel concepto de vida, que compromete su personalidad de educadora.

La educación nueva, que se inicia en el Jardín de Infantes, para proyectarse en los ciclos posteriores, despierta en el alumno la capacidad de actuar en el futuro, de tomar conciencia de sus responsabilidades y derechos, de participar en las decisiones de una sociedad democrática.

JOSEFINA ELBA PLA

Bibliografía para recomendar

AUTOR	TITULO DEL LIBRO	EDITORIAL
C. Fritzsche y H. S. M. de Duprat	Fundamentos y Estructura del Jardín de Infantes actual	Estrada
Lydia P. de Bosch y otros	El jardín de infantes de hoy	Librería del Colegio
O.M.E.P.	Programas del Jardín de Infantes	O.M.E.P.
Gastón Mialaret	Educación Nueva y Mundo Moderno	Vincent - Vives (Barcelona)
Víctor García Hoz	Siete conferencias sobre Educación Personalizada	Escuela Argentina Modelo
Luis Volpicelli	Principios y experiencias de la Escuela Nueva	Mezzogiorno (Italia)
Eilen Churchill	Los descubrimientos de Piaget y el maestro	Paidós
Robert Gloton	El arte en la escuela	Vincent - Vives (Barcelona)
Paul Torrance	Orientación del talento creador	Troquel
Fischer Darrow y R. Van Allen	Actividades para el aprendizaje creador	Paidós

Supervisión Técnica Seccional de
EDUCACIÓN FÍSICA

Recreación

El tiempo del ser humano puede aceptar una división elemental: por un lado lo que se ha dado en llamar "tiempo comprometido"; y por otro, el "tiempo libre". El trabajo, el estudio, las tareas suplementarias (domésticas, utilitarias), pertenecen al tiempo comprometido. El resto es tiempo libre, dentro del cual se ubica la **recreación.**

No obstante, la línea divisoria entre tiempo comprometido y tiempo libre no puede considerarse un límite categórico, pues entre ambas áreas temporales suelen producirse recíprocas interrelaciones. Algunas actividades que ocupan el tiempo comprometido pueden reunir las características sustanciales que definen la recreación. El trabajo, cuando el hombre realiza labores de su agrado, se convierte en ocupación recreativa, lo cual permite aclarar que trabajo y recreación son elementos complementarios y no antinómicos de la existencia humana.

Recreación y tiempo libre compensan al hombre por las muchas exigencias de la vida contemporánea. Todos los que nos hallamos, de algún modo, comprometidos en la conformación de arquitecturas humanas (maestros, profesores, entrenadores, técnicos, líderes, conductores de grupos, en general) debemos procurar por todos los medios brindar a nuestros dirigidos las posibilidades máximas de aprovechamiento sano y positivo de ese tiempo al que Joffré Drumayedier llama el tiempo de las tres D: **descanso, diversión** y **desarrollo.**

Si consideramos que la recreación constituye una parte de la actividad del hombre, necesaria para el equilibrio de la vida, y que recrea o deleita cualquier tarea agradable o de distracción que supone descanso del trabajo, las formas de recreación en el ámbito escolar son muy variadas. Podemos recrearnos proyectando diapositivas; organizando una pequeña charla de interés general;

realizando una caminata; practicando gimnasia, manualidades, dibujo, títeres; tallando, modelando, cantando, escuchando o ejecutando música, leyendo, etc., etc.

La recreación escolar vincula estrechamente a los niños con la escuela y les ofrece inmejorables oportunidades de dar expansión a su espíritu. La manera informal de su práctica afianza y profundiza conocimientos; inicia al niño en actividades literarias, artísticas o científicas. Por lo tanto, la **Recreación Escolar** deberá tender a:

1) Estimular el desarrollo espiritual y social del niño.

2) Modelar su personalidad, despertando el impulso creador.



La recreación ofrece al niño la oportunidad de acercarse al mundo de la naturaleza.



Los juegos de salón, como el ajedrez, pueden brindar la posibilidad de aprovechar correctamente el tiempo libre.

3) Orientar al niño en el conocimiento de sí mismo para que adquiera conciencia de sus capacidades y posibilidades.

4) Guiarlo para que su conducta moral se ajuste a valores superiores.

5) Ampliar conocimientos del niño aprovechando sus inclinaciones o preferencias.

6) Ubicar al niño en un ambiente de convivencia social donde los ideales comunes y la práctica de la colaboración mutua lo preparen para vivir en sociedad y ser útil a la comunidad, sin perder individualidad.

Juegos

Consideramos indispensable un programa de recreación o simplemente de juegos para desarrollar en la escuela, ya que los mismos son valiosos no sólo por el interés que despiertan, o por la alegría que los niños experimentan al realizarlos, sino por la gran ventaja de ofrecer excelentes oportunidades para el desarrollo físico, intelectual, social y emocional.

Frente a un grupo de niños que juegan, podemos apreciar la contribución que esa actividad ofrece al desarrollo de la salud corporal, de la fuerza, de la resistencia y de la coordinación de movimientos. Si observamos, además, el entusiasmo de los jugadores y sus comentarios, comprenderemos lo útil que es el juego también para su salud mental.

Evolución del juego

A través de las regiones y de las épocas comprobamos que las tareas del ocio o del tiempo libre han sido ocupadas por los juegos, lo que constituye una excelente herencia creativa.

Al principio, el hombre jugaba con piedras, ramas y carozos. Luego puso a prueba su fuerza en luchas, carreras y otras competencias. Más adelante introdujo habilidades físicas especiales en su recreación, dando origen a patrones lúdicros que se desarrollaron y adquirieron complejidad con el correr del tiempo.

Muchos juegos populares de hoy constituyen sobrevivencias de antiguas formas de recreación. Los mismos juegos se hallan en diferentes lugares y en muy distintas épocas. El "gallo ciego", por ejemplo, se conoce desde 300 A.C. con el nombre de "murinda"; en Alemania es conocido por "la vaca ciega"; en España, por "gallina ciega"; y en Estados Unidos por "Blind man's Buff". La denominación varía aunque se lo juega en la misma forma.

Características del juego

Los juegos se caracterizan por:

1) Cierta organización con reglas prefijadas y obedecidas por todos a las que se agregan, generalmente, penalidades para los infractores.

2) Determinada **evolución**, que puede culminar con la victoria de la habilidad, la fuerza o la velocidad.

3) Conciencia de los **objetivos prefijados**, los cuales van desde el simple toque al fugitivo, hasta dejar de tomar una pelota con el propósito de que un compañero de bando, mejor colocado, pueda marcar un punto en favor del equipo.

4) Alguna forma de **competición**, cuya intensidad varía desde una pequeña disputa de la pelota hasta una lucha entre bandos.

En general, podemos decir que los juegos son formas de comportamiento recreativo que tienden a seguir un patrón armado y compartido por varios individuos. En la mayoría de ellos, los participantes tienen adversarios que, al perseguir la meta, procuran impedir que los demás la alcancen.

Los juegos pueden practicarse al aire libre o en lugar cerrado. Los primeros van desde el simple salto a la cuerda hasta los predeportivos y el deporte mismo, pasando por juegos de animación, imitación, sensoriales, carreras, relevos, arrojar y recoger, rondas, etc. En lugar cerrado o cubierto podemos practicar gran cantidad de los llamados **juegos de salón**, que pueden realizarse con poco material o sin él, entre ambos sexos. También, los llamados juegos "presentación", de ingenio, de observación, de trucos, por grupos o por parejas.

El valor de los llamados "juegos de poco movimiento" reside en que requieren menor desgaste de energía física, y por lo tanto son ideales para terminar una clase o sesión de juegos muy activos, con el propósito de retomar luego otras actividades con la respiración y la circulación a ritmo normal. Son, en su mayoría, simples; exigen pocos elementos o ninguno; no demandan preparación previa y el número de participantes es indeterminado.

Conclusiones

La familia, punto de partida de toda organización social, necesita de la recreación para integrarse en un sistema de vida más feliz y pleno.

Los programas de recreación convienen a las diferentes edades, incluida la vejez, pues el aumento de la longevidad crea la exigencia de atender el mayor número de horas libres con que cuentan las personas mayores. Los servicios recreativos destinados a los ancianos se hacen más necesarios si consideramos que los individuos de edad avanzada crecieron en épocas durante las

cuales no se daba suficiente importancia a la recreación, ni al empleo de las horas libres. Muchos ancianos no saben hallar la forma de pasar sus largos períodos de inactividad.

Por todo lo expuesto, cabe el deseo de que el público llegue a tomar conciencia de que la actividad recreativa es, hoy más que en el pasado, una verdadera necesidad social, tan importante como el trabajo productivo y, como éste, merecedora de atención.

ANA GAGUINE DE DELUIGI
AÍDA R. DE MINUTELLA
MARCELO E. BLAYLOCK
ARMANDO J. MORA

SUPERVISORES ESCOLARES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Equipo de Coordinación del Proyecto Multinacional

O.E.A. y Consejo Nacional de Educación

La deserción escolar y un Seminario Internacional

Origen

Este trabajo tiene la intención de ser un aporte tendiente a la solución del problema de la Deserción Escolar, cuya urgencia en América Latina no es necesario destacar.

El Seminario al cual vamos a referirnos tiene una directa conexión con dicho problema. Pero antes de definir sus alcances es necesario ubicarlo en su origen mismo. Origen que se remonta a la existencia de un Proyecto Multinacional.

Tal Proyecto Multinacional se origina en una solicitud del Gobierno Argentino, aprobada en la Reunión de Ministros de Educación de los países miembros de la O.E.A., celebrada en la ciudad de Mar del Plata en el mes de diciembre de 1972.

Con posterioridad, en julio de 1973, a pedido del Consejo Nacional de Educación, sede ejecutora del Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Administración de la Enseñanza Primaria, se centró la atención en el problema de la Deserción Escolar.

Por esta circunstancia se realizaron cuatro seminarios sobre dicha problemática, eligiéndose zonas con elevado porcentaje de deserción: tres en el interior del país y una en la Capital Federal.

El primero se realizó en la Capital Federal con Directores y maestros de escuelas ubicadas en el radio que la bordea, cuyo índice de deserción es uno de los más elevados. Con el mismo criterio se realizaron los tres restantes en

las ciudades de Esquel (Pcia. de Chubut), Oberá (Pcia. de Misiones) y Tilcara (Pcia. de Jujuy).

En setiembre de 1973, en la ciudad de Barquisimeto, Venezuela, el Seminario de Administración de la Educación en América Latina recomendó: "Agotar los medios para evitar la Deserción Escolar y realizar investigaciones que proporcionen información acerca de las causas de tal fenómeno".

Esta recomendación coincidía con lo ya actuado e impulsaba a ahondar en la misma temática; coherente con este criterio, en la reunión de Directores de Proyectos y Especialistas del Departamento de Asuntos Educativos de la O.E.A. realizada en Washington en el mes de mayo de 1974, se aprobó el Plan de Operaciones del Proyecto Multinacional con "especificación en el problema de la Deserción Escolar", ya no sólo para el estudio del problema, sino hacia el logro del enriquecimiento mutuo a través del intercambio de experiencias concretas con el objeto de combatir situaciones de deserción.

Por ese motivo y tal como se había aprobado en el Plan de Operaciones 74/75, se convocó a un Seminario Internacional de Intercambio de Experiencias sobre el problema de la deserción, realizado en el Instituto F.F. Bernasconi de la Ciudad de Buenos Aires entre los días 31 de marzo y 12 de abril de 1975.

Objetivos del Seminario

Como parte del Proyecto Multinacional, se realizó durante los meses de marzo y abril de 1975, el Seminario Internacional de Intercambio de Experiencias que tuvo por objeto exponer, analizar, evaluar y recomendar las acciones concretas que, directa o indirectamente, se llevan a cabo para combatir la deserción escolar.

Dicho Seminario se propuso como metas específicas proporcionar a los países latinoamericanos concurrentes, oportunidades de participación de experiencias, cooperación y capacitación en todo lo referente a la problemática de la deserción escolar.

A tal fin se promovió la presentación de acciones llevadas a cabo en los distintos países para paliar el problema, se favoreció la exposición detallada de las experiencias realizadas en el campo de la deserción y se realizaron evaluaciones conjuntas de las mismas.

Se buscaba así, a través de la presentación y análisis de experiencias concretas, alcanzar un mutuo enriquecimiento, a la vez que examinar las posibilidades de complementación técnica y planes culturales conjuntos entre los países participantes.

Dirección y coordinación

Como todos los proyectos, también el presente cuenta para su realización con un Director del mismo, cargo que es ejercido por el Profesor Alfredo Na-

talio Fernández, Presidente del Consejo Nacional de Educación, y de un equipo coordinador.

La tarea del equipo coordinador consistió hasta el presente en la preparación de documentos, elaboración de programas de trabajo para la realización de Cursos y Seminarios, conducción y coordinación de los mismos, confección de un Informe Final y elaboración del nuevo Plan de Operaciones 1975/1976 en estrecha relación con las conclusiones y recomendaciones surgidas del intercambio con delegados de países hermanos de América Latina.

Seminario: desarrollo y participación

Dichos delegados son figuras representativas y de la más alta jerarquía en el quehacer educativo de cada uno de sus países, en los que desempeñan funciones de responsabilidad a nivel de decisiones: Director General de Educación Primaria, Director de la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación, Jefe de Planeamiento y Unidad Técnica, Jefe de la Dirección de Dinámica Evaluativa, Jefe de la División Estadística, Asesor Técnico de Educación, etc.

Es importante señalar que, a través de los países representados, las particularidades diferenciadas de la realidad latinoamericana estaban presentes.

Asistieron Bolivia, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y la República Argentina con la presencia de delegados por las provincias. En respuesta a la invitación cursada enviaron delegados: Buenos Aires, Chubut, Formosa, La Pampa, San Luis y hubo un representante del ámbito nacional.

El tema central de discusión y análisis. "Acciones concretas para combatir la Deserción Escolar", se vio enriquecido al conjugarse las variaciones que presenta el problema común según el contexto de origen de cada uno de los participantes.

Dicha diversidad en la dimensión y características del problema, posibilitó en las reuniones de trabajo una verdadera dinámica en el cuestionamiento, aprobación y elaboración de conclusiones ante la presentación de cada programa por parte del delegado correspondiente.

A través de las acciones concretas presentadas se analizó la totalidad de variables intervinientes que, conjugadas, provocan, unas en forma directa y otras indirectamente, la deserción escolar, ya sean del orden estrictamente psicopedagógico, asistencial, social o institucional. Tales como:

—Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje.

—Escuelas experimentales psicopedagógicas.

—Programas de núcleos de orientación.

—Régimen de evaluación.

—Servicios de orientación educacional y vocacional.

—Atención a los preescolares.

—Jardines de Infantes en zonas marginadas y en comunidades con características especiales.

—Implementación de Comedores Escolares y Copa de Leche.

—Programa de servicios integrados en zonas fronterizas.

—Servicios médico - asistenciales.

—Programa de roperos escolares.

—Creación de escuelas albergues.

—Escuelas con internado anexo.

—Núcleos e internados escolares.

—Concentraciones de Desarrollo Rural.

—Escuelas Comunitarias.

—Plan de acción conjunta de los sectores educación, salud y agricultura.

Algunas consideraciones surgidas de la dinámica del Seminario y las recomendaciones elevadas a los países

A través de la dinámica de trabajo del Seminario se arribó a conclusiones y posteriores recomendaciones que forman parte del Informe Final. Extractamos algunos puntos básicos.

a) El Seminario estimó no confiable la estadística referida a la deserción escolar porque los trabajos de investigación científica son incipientes y precarios, las técnicas estadísticas no siempre son adecuadas. Asimismo se carece de mecanismos eficientes de control de la obligación escolar.

b) El mayor abultamiento del desgranamiento se registra en los primeros grados, especialmente en el pasaje del Primero al Segundo grados. Otro pico importante se evidencia en Cuarto Grado, que corresponde a la edad en que los niños de los sectores económicamente bajos son absorbidos por el mercado laboral.

c) Se calcula que más del 50 % de la matrícula inicial no completa la escolarización primaria, lo que implica un elevado porcentaje de población semianalfabeta que, sin calificación ocupacional y sin posibilidad para alcanzarla, ingresa como subempleado en la estructura laboral.

d) El semianalfabeto integra la población que, errática y fluctuante, se ve privada del beneficio de la educación primaria o la recibe en forma muy parcializada.

Otra variable de los efectos de esta población es su traslado a los centros urbanos donde por eclosión violenta del incremento poblacional genera las zonas marginadas. Consecuentemente, la capacidad instalada de las escuelas se hace insuficiente para satisfacer la demanda de matrícula escolar y se produce la deserción obligada.

e) Hubo coincidencia en la afirmación de que los índices más altos de deserción escolar se registran en las zonas rurales cuyas características

configuran un espectro social, económico y cultural que se define dentro del marco latinoamericano, por las siguientes realidades:

1. — El campesinado, término medio, no supera el tercer grado de escolaridad primaria.
2. — La vivienda precaria e insuficiente alberga un promedio de siete personas por cada unidad.
3. — Las enfermedades gastrointestinales son consideradas como las causas fundamentales de la morbilidad y mortalidad infantiles que en algunas comunidades rurales alcanzan tasas elevadas.
4. — Actividades primarias y bajos ingresos conforman el marco económico que explica las características precedentes junto con la subalimentación.
5. — El aislamiento es la resultante de la precariedad de los caminos y de los transportes. Lo mismo puede afirmarse de las comunicaciones, en general.

De estas consideraciones emanaron recomendaciones a los países, consideradas imprescindibles para la solución de los problemas planteados. Algunas de ellas fueron: promover en las zonas cuyas características lo aconsejen, la creación de escuelas albergues o de escuelas comunes con internado anexo, donde se brinden servicios de orientación laboral y alimentación para atender la escolaridad en zonas de baja densidad demográfica y especialmente de población dispersa; procurar la creación de escuelas de concentración para el desarrollo rural con las debidas adaptaciones de acuerdo con las características de cada zona; efectivizar la acción educacional en aquellas zonas marginadas donde los problemas de ausentismo, repitencia y deserción escolar no han sido debidamente atendidos; intensificar los programas de Comedores Escolares a fin de extender a la mayoría de la población escolar necesitada los beneficios que este sistema brinda, en su múltiple función social, asistencial y pedagógica.

También fueron conclusiones del Seminario: la imprescindible necesidad de extender la educación preprimaria como medio de atender el proceso madurativo de los niños, antes de su ingreso en la escuela primaria, contribuyendo así a evitar los fracasos prematuros en el Primer Grado; así como la de destacar como áreas necesitadas de urgente revisión, las correspondientes a las metodologías de la enseñanza de la lecto - escritura y matemática para los primeros grados de la escuela primaria.

En relación con lo antedicho se recomendó a los países:

1º) Extender el servicio educativo del nivel preprimario de acuerdo con el uso factible de recursos disponibles y previsibles.

2º) Potenciar al personal docente en las distintas jerarquías, facilitando su capacitación y perfeccionamiento continuo.

3º) Prestar especial asesoría y apoyo técnico a los maestros de Primer Grado, sin descuidar a los docentes de los otros grados.

Se consideró igualmente en el Seminario, como de imprescindible concreción: la convergencia de esfuerzos de todos los sectores, tanto públicos como privados, en la programación del sector de educación para el mejoramiento cua-

litativo y cuantitativo del rendimiento educativo. Y en función de ello se recomendó a los países:

1º) Integrar, tanto en el ámbito nacional como local los programas del sector educación con los de los sectores económicos, agropecuarios, de la salud, de desarrollo comunitario y de todo otro que, en una acción conjunta e integral, contribuya a maximizar los logros de eficiencia, en lo que hace a la absorción y retención de la matrícula escolar.

2º) Estimular e intensificar los programas de acción a todo servicio que coadyuve a la real gratuidad de la enseñanza primaria.

3º) Adaptar localmente la enseñanza no sólo en sus aspectos administrativos sino como un enfoque totalizador que simplifique la armonización de la estructura interna de la escuela, de sus planes y programas, de sus métodos, con los medios geográficos, sociales y económicos de su comunidad, sin perjuicio de los lineamientos nacionales.

4º) Adaptar la organización escolar a las características productivas y ocupacionales de las distintas localidades con la finalidad de hacer efectiva la escolarización y de valorizar el beneficio educativo del trabajo.

De todo lo dicho surgió como una evidencia la reafirmación de la CONCEPCION DE ESCUELA como **"la institución que brinda un conjunto de posibilidades sociales, económicas y culturales cuya configuración es el marco propicio para la realización personal y social del alumno, a la par que se concibe como la respuesta adecuada a las expectativas y necesidades de la comunidad que integra y a cuyo desarrollo coadyuva".**

Conclusión

Esperamos haber dado una sucinta visión del Seminario Internacional que dio lugar a este trabajo.

Es sólo un paso en el largo camino a recorrer.

La incidencia de la deserción escolar ha sido tan perniciosa en nuestros países latinoamericanos que, aunque más no sea en la superación de sus escuelas, se requerirá un profundo esfuerzo en un tiempo prolongado.

El Proyecto Multinacional continúa abocando sus esfuerzos a colaborar en la superación de dicho problema.

Estamos seguros que el nuevo Plan de Operaciones nos permitirá ahondar en su conocimiento y en la búsqueda de respuestas concretas y a través de ello queda abierta la posibilidad de entablar nuevos contactos en un futuro próximo.

Antonio A. Cavigiolo
Stella Maris Cunto
Manuel Fernández
Norma Fernández

Grupo Técnico de
LITERATURA INFANTIL

La literatura infantil en un contexto educativo

La literatura infantil interesa hoy tanto a los padres como a los educadores profesionales. En las formas clásicas (la narración y el libro), como en las más difundidas y actuales (la revista de historietas, el guión televisivo o el texto dramático expresamente dedicado al público infantil), el género evidencia aristas problemáticas que no son ajenas a la situación de la literatura general. Ideas como permanencia, renovación, actualización, reactivación, resultan infaltables cuando se habla de literatura infantil. Parece que algo tuviera que suceder, y todo el que vive en contacto con el niño siente que la literatura infantil merece atención. Aunque se discrepe en conceptos fundamentales, se coincide en que algo está por hacerse.

Para el docente, la cuestión tiene una caracterización particular. Largas tradiciones escolares, su propia formación personal, el evidente ataque de los medios masivos a la tarea armoniosa y controlada de integración cultural, las dificultades materiales o la diferencia entre generaciones, aportan factores insoslayables para la solución de la dificultad básica: **¿Qué deben leer los alumnos?**

Si agregamos a estos factores los frecuentes cambios curriculares, la disparidad de criterio entre los niveles de la conducción escolar, o más aún, las diversas corrientes de opinión literaria, ninguna respuesta apresurada puede darse. Tal vez ninguna, tampoco, satisfaga a todos los docentes.

De todos modos, es ineludible la necesidad de ensayar una respuesta válida para el aula de hoy, para el niño de hoy.

Inserta en el amplio marco de la problemática pedagógica de nuestros días, la posible respuesta estará fundada en los conceptos educativos que sostienen la tarea completa. Debemos recordar que todo encuadramiento metodológico, atento a la complejidad de las vivencias infantiles, habrá de rescatar, entre los objetivos esencialmente relacionados con la literatura, algunos como la capacidad de creación y la demanda de entretenimiento.

Caracterizar el hecho literario a partir de estos elementos —la invención y la intención de entretener, unidas a la calidad literaria, entre otros—, nos permite acercarnos a una definición apropiada para orientar la elección de textos, pero también ilumina un aspecto de suma importancia: las carencias que detecta el maestro cuando procura organizar la tarea de su clase.

Aunque no pretendamos establecer distinciones rígidas en cuanto al material de lectura que empleamos en la escuela primaria, es innegable que los libros tradicionales y las antologías más difundidas acusan el predominio de contenidos informativos y de formas seudoliterarias, así como de fragmentos seleccionados con criterio moralizador. Sin proponernos sugerir la postergación de los trozos informativos, que en sí mismos constituyen importantes fuentes de divulgación del conocimiento humano y poderosos auxiliares del maestro, queremos llamar la atención sobre un sector que a veces aparece subordinado a los requerimientos de las diversas áreas de la actividad escolar, olvidado otras, manejado como recurso extraescolar, muy a menudo. No es aventurado reconocer que, mientras el niño va dominando la lectura y la escritura, se alejan de él la narración de cuentos, los libros de relatos y hasta la libre lectura hogareña. Obligaciones "escolares" sometidas a progresivas áreas de aprendizaje muy delimitadas, y la influencia de la televisión, desplazan la lectura placentera.

Aceptada la permanencia y validez de los temas tradicionales en la literatura occidental, y hasta la posibilidad de la renovación del público infantil, lo cual autoriza y exige frecuentar textos afianzados en el tiempo y convertidos en clásicos, cabe reconocer que debería ampliarse el repertorio esgrimido por los docentes de acuerdo con los intereses propios del niño.

Ajustar los criterios de selección a las condiciones psico - sociales implica considerar, en primer término, la producción de los autores argentinos, para rescatar el lenguaje cotidiano, puente entre el texto y el lector; luego aquella que satisface las necesidades de la fantasía y de identificación con lo actual, pues el niño ha de encontrar en la lectura atractiva y estimulante un factor de desarrollo emocional e intelectual. También el amplio conjunto de páginas de origen vernáculo contribuye a formar el espíritu infantil con sentido nacional y popular. Por último, ha de tenerse en cuenta la obra de aquellos autores que, sin estar dirigida al público en edad escolar, reúne cualidades que la hacen portadora de entretenimiento, fantasía y belleza.

Textos así, en los cuales lo literario se integre de manera natural en la vida del niño, abrirán las puertas a la predilección por el acto de leer. Crearán un hábito placentero, estimulante, portador de ideas y de sentimientos beneficiosos.

En entrevistas mantenidas con docentes de veinte escuelas primarias de la Capital Federal, a fines de 1974, se puso de manifiesto la satisfacción de los educadores por todo lo que fuera incorporar la literatura infantil al quehacer escolar en forma sistemática. Los propios maestros propusieron:

— la difusión de guías bibliográficas, con comentarios;

— la realización de cursos y charlas sobre literatura infantil y su tratamiento;

— la existencia de publicaciones dedicadas a maestros y alumnos;

— la necesidad de alentar la creación literaria destinada al niño.

Las actividades de perfeccionamiento encaradas por el Consejo Nacional de Educación en los últimos años han procurado analizar estos problemas y trasladar soluciones a los planes destinados a los docentes.

En cursos dedicados a la literatura infantil; en otros, a Lengua, en los que la literatura infantil aparece como elemento destacado dentro del área; en charlas de asesoramiento a los maestros de grado; en publicaciones de apoyo, la preocupación de los docentes encontró canales iniciales para la solución de la dificultad planteada. Pero, como suele ocurrir en estos casos, el principio de solución arroja también luz sobre aspectos más sutiles. A las acciones desarrolladas deberán agregarse otras que satisfagan las apetencias de quienes no hayan entrevisto antes el problema. Se deberá continuar, por medio de guías bibliográficas, el asesoramiento. Convendrá enviar textos de lectura y de narración. Realizar seminarios que permitan a los docentes proponer sus propias concepciones. Seleccionar trabajos de los propios maestros para su publicación. Estrechar contactos con los organismos vinculados con el tema. Etc., etc.

Dentro de este campo de actividades, en el cual ya se perfilan algunas direcciones, el Grupo de Literatura Infantil que desarrolla su labor desde marzo de 1974 ha tratado de colaborar en la actualización didáctica de nuestras escuelas, a través de publicaciones destinadas a los educadores. Los cuadernos titulados "Educación para la Reconstrucción", cuyos números 2 y 3 están dedicados al cuento y a la poesía infantil, respectivamente, son ejemplo de esta colaboración. Por lo demás, las guías bibliográficas y los comentarios, así como el esfuerzo coordinado del Grupo de Literatura Infantil con la acción del Grupo Técnico de Lengua y con la División de Complementación Educativa (en particular sobre aspectos literarios de la programación teatral del Consejo y en torno a la experiencia del Proyecto de Teatro Generador, lo mismo que el asesoramiento brindado a La Hora del Cuento, de Televisión Educativa) completan las orientaciones personales ofrecidas a los docentes que las han requerido.

La estrecha conexión de la literatura infantil con el folklore literario ha llevado a que, además de la atención prestada al género en trabajos realizados, se encare la publicación de documentos cuyo fin ha sido la reactivación del folklore desde el ángulo de la literatura infantil.

Todavía queda por considerar el problema de las publicaciones destinadas al público infantil, en lo referente a calidad y cantidad, pero ello excede las posibilidades de acción inmediata de docentes y técnicos. No resulta, sin embargo, demasiado optimista suponer que, en la medida en que la preocupación de los maestros se manifieste con mayor solidez, y en cuanto la acción de la escuela logre elevar las exigencias de niños, padres y profesores, los propósitos de la industria editorial se verán estimulados. Nadie duda de que la producción en este campo cuenta con personas sensibles a los requerimientos del público, el cual ha sabido gozar de revistas y libros que, en algunos casos, han podido considerarse verdaderos modelos.

MIGUEL LUIS NORBERTO JANIN
AURORA SALTARELLI DE BARREIRO

Grupo Técnico de
MATEMÁTICA

La enseñanza de la medida en los tres ciclos del nivel primario

Uno de los aspectos de la enseñanza en los tres ciclos del nivel primario más susceptible de provocar confusión, incertidumbre y hasta desorientación es, sin duda, el que atañe a la enseñanza de la medida. Aspecto, o elemento del aprendizaje, cuya importancia es innegable desde que la noción de medida forma parte activa, dinámica y permanentemente actualizada del quehacer del hombre en todas — o casi todas — las manifestaciones de su acción. Esa importancia no ha sido hasta ahora debidamente precisada, y la revisión de su trascendencia induce a detenerse en la proyección que alcanza, tanto en lo que compete a los maestros como en lo que corresponde a los alumnos.

Una rápida y general investigación práctica en el ámbito de la escuela primaria, permite apreciar que la experiencia cotidiana de la enseñanza, en lo que se refiere exclusivamente a ese tema, **la medida,** ha desvirtuado y continúa desvirtuando la noción, o sentido, o significado, de varios conceptos matemáticos: **medida, magnitud, cantidad, número,** son nociones constantemente utilizadas y, en la mayoría de los casos, sin que las interpretaciones que se dan de ellas correspondan realmente al contenido conceptual que tienen como tales. Es decir que en la actividad corriente del aula, en la permanente tarea del maestro y de sus alumnos en el desarrollo de todos los temas o asuntos del área de las matemáticas, maestros y alumnos utilizan esos conceptos otorgándoles significaciones que no interpretan verídicamente sus contenidos. De ese modo se produce la deformación, por error, de nociones que, una vez adquiridas, quedan incorporadas a la formación intelectiva del individuo y muy pocas veces logran luego modificarse adecuándose a la realidad veraz.

Desde que las nociones de **medida, magnitud, cantidad** y **número** constituyen los fundamentos racionales de la formación de una conciencia matemática, equivocar su significado exacto equivale a crear un error conceptual cuya correcta adecuación a la realidad muy difícilmente puede luego el alumno realizar cuando enfrenta, en la prosecución de sus estudios en los niveles secundario y terciario, temas que le exigen la comprensión absolutamente precisa de sus contenidos. Y, posteriormente, también padecerá desconcierto, desorientación, confusión e ignorancia, cuando ya adulto, necesite valerse de dichas nociones y ellas no correspondan a las proposiciones de la realidad.

En los ciclos secundario y terciario de la enseñanza suelen impartirse las nociones válidas de esos conceptos, pero no siempre el alumno, ya deformado por una distorsionada adquisición de los mismos en la escuela primaria, posee la suficiente flexibilidad mental para despojarse de conocimientos tan repetida y largamente elaborados, y volver a elaborarlos corregidos y acertados.

Por lo tanto, es preciso que tales fundamentos —que se inician en el nivel primario de la enseñanza— se impartan correctamente. Y ello sólo puede lograrse si el proceso se inicia en la clarificación de esas nociones en el maestro, quien será su correcto trasmisor al alumno.

Comencemos, pues, por revisar el significado esencial de las nociones de **medida, magnitud, cantidad** y **número,** tales como se consignan en cualquier compendio, enciclopedia y/o diccionario responsable. En este caso, valgámonos nada más que de la versión que da de ellas la Enciclopedia Universal de Espasa Calpe, cuya explicación —o definición— basta a nuestro propósito.

Medida (cuyo origen es el verbo medir, del latín "metiri") es la expresión comparativa de la longitud, del área o del volumen de un objeto. Esencialmente, significa la proporción o correspondencia de una cosa con otra.

Magnitud (del latín "magnitudo") es el tamaño de un cuerpo.

Cantidad (del latín "quantitas") es todo lo que es capaz de aumento o disminución y puede, por consiguiente, medirse o numerarse. Es todo lo susceptible de medida, cuyo resultado es el número.

Número (del latín "numerus") es la expresión de la cantidad computada con relación a una unidad.

Ateniéndonos a estas aproximaciones definitorias, será fácil entender en qué sentido es equívoca su enseñanza cuando, por ejemplo, se manifiesta —en el nivel primario— en expresiones como "cantidad de alumnos", que habitualmente reemplaza a la correcta de "número de alumnos"; o en otra, "largo de 5 m", cuya versión acertada es "cantidad de longitud, 5 m".

Saber **contar** y **medir** son conocimientos imprescindibles en la vida diaria.

Preguntas como: ¿cuántos alumnos hay en la clase?; ¿cuántos panes tengo que comprar?; ¿qué longitud tienen una cuerda, un alambre, un cerco?...; ¿cuál es la superficie del piso del salón?; ¿cuál es la capacidad de un tanque?..., tienen respuestas diferentes, pero en todas intervienen **números.**

En algunos de estos casos, podemos encontrar dichos **números** contando. Por ejemplo: hay 30 alumnos; compro 4 panes, etc.

En el caso de la longitud de la cuerda, no es posible hallar la respuesta contando, pues la cuerda es algo continuo que no se halla formado por partes aisladas factibles de contar. Pero, en cambio, podemos **medir**, es decir **comparar proporcional y correspondientemente** la cuerda con otro objeto **referencial.**

Por lo tanto, cuando pregunto **¿cuántos?** pienso en objetos aislados que se pueden **contar** (sillas, lápices, animales, personas, etc.) y cuando pregunto **¿qué** velocidad, peso, longitud, superficie, etc.?..., pienso en algo continuo, que es necesario **medir.**

El medio para establecer un procedimiento verídico y exacto que tienda a la adecuada adquisición de tales conceptos y enmiende su errónea utilización en la escuela primaria, ha de valerse de tres acciones fundamentales:

1º) Esclarecer dichos conceptos —o nociones— en los docentes.

2º) Crear actividades concretas que respondan a esos conceptos a fin de que los alumnos puedan desarrollarlos.

3º) Lograr que los alumnos lleguen **por sí mismos** a revelar y explicar qué es medir.

Veamos, a través de ejemplos concretos, sencillos y directos, cómo es posible desarrollar una noción exacta y clara que responda a la pregunta:

¿Qué es medir?

¿Qué es medir una longitud?

Para responder a esta pregunta todos pensamos de inmediato en hacerlo por medio de una regla graduada o de una cinta métrica. Pero ¿son indispensables esos elementos para medir?

No necesariamente, pues en la antigüedad se medía sin ellos.

¿Y cómo se hacía entonces?

Con el paso, con el pie, con el brazo, con la mano.

Por ejemplo:

Para ir desde la casa de A a la de B, A dice que debe recorrer 100 pasos.

B, en cambio, transitando el mismo itinerario, dice que recorre 200 pies.

A midió con el **paso** y dice: **mide 100.**
B midió con el **pie** y dice: **mide 200.**

¿Cuál es entonces la medida del sendero: 100, 200?...

La longitud es la misma, pues se trata del mismo camino.

Cambió su **medida.** ¿Por qué?

Porque cambió **la unidad** de referencia respecto del sendero.

A midió con pasos.
B midió con pies.

El paso y el pie son **patrones de medida** que llamamos **unidad.**

LA MEDIDA DEPENDE DE LA UNIDAD ELEGIDA

¿Qué es medir una capacidad?

Para medir la capacidad de un balde puede usarse una jarra y decir:
mide **8** jarras.

Y puede usarse una lata y decir:
mide **5** latas.

Entonces, ¿5 u 8?

La capacidad es la misma; varía su medida.

LA MEDIDA DEPENDE DE LA UNIDAD ELEGIDA

¿Qué es medir una superficie?

Puede cubrirse un patio con baldosas o con losas de cemento. Resultaría, por ejemplo, que en el primer caso se necesiten 250 baldosas, y en el segundo 40 losas.

Se dirá entonces que la medida del patio, en baldosas, es de

250

y con losas de

40

La medida del patio será, pues, la que resulte según la unidad que se elija (baldosas o losas).

La superficie es la misma; varía su medida.

LA MEDIDA DEPENDE DE LA UNIDAD ELEGIDA

Por lo anteriormente expuesto no es difícil deducir que lo fundamental es la creación de actividades concretas orientadas a precisar el significado conceptual de **medida.**

El constante y creciente deterioro del uso correcto de los **conceptos** y los **vocabularios,** produce no sólo una inadecuación a la realidad, sino también su desvalorización.

La adquisición y práctica de una enseñanza precisa, exacta y clara de la noción de **medida** tiende básicamente a que el alumno pueda conocer y manejar **los conceptos identificados con los vocabularios.**

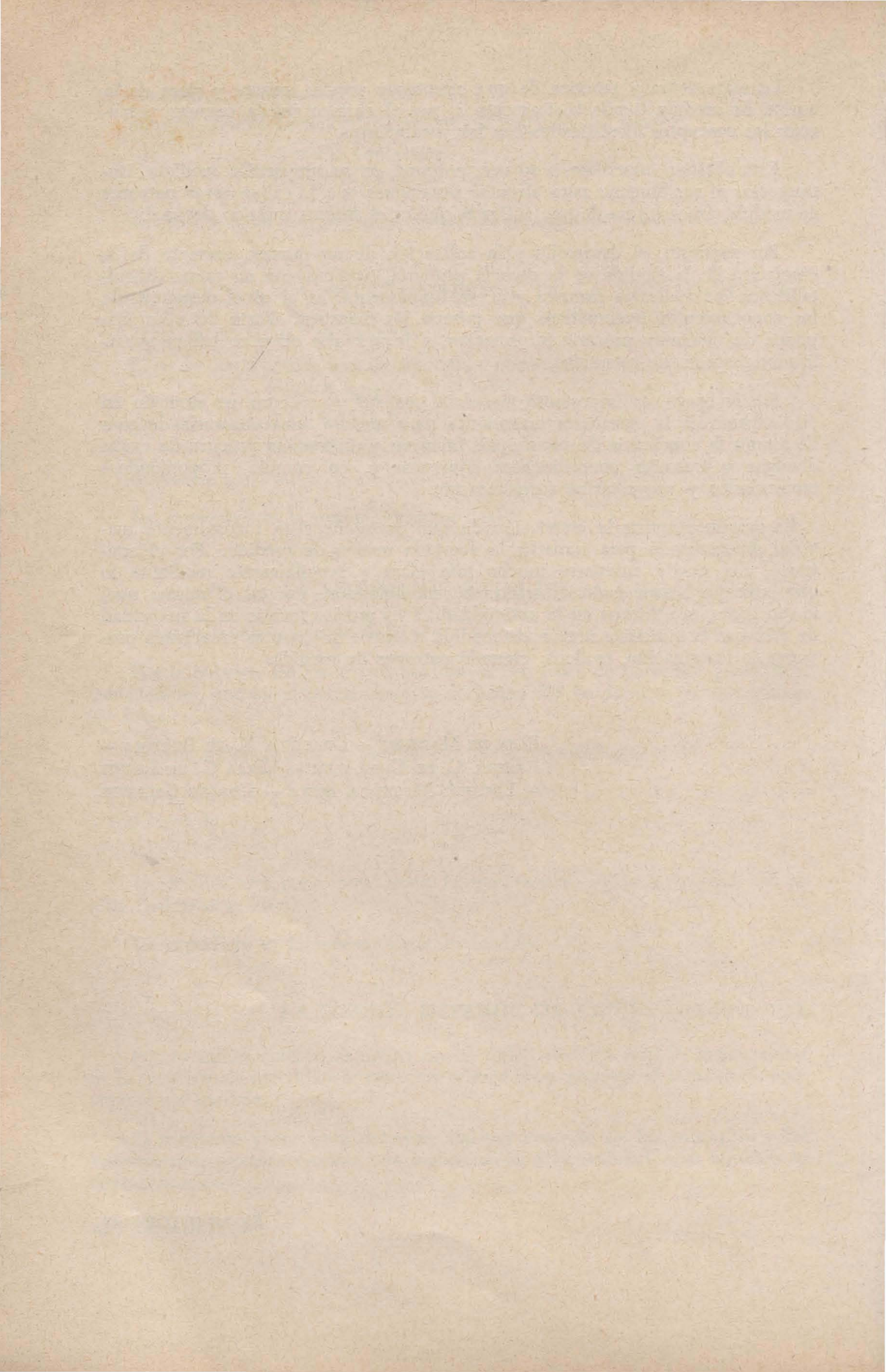
Este objetivo inmediato, a su vez, propone, en su proyección mediata, instrumentar al ser humano para afrontar situaciones que le exijan **crear patrones de medida,** única forma de que entienda qué es el sistema métrico decimal.

Por supuesto, el desarrollo y la aplicación de un proceso correcto de la enseñanza de la medida en la escuela primaria, tropieza con no pocas dificultades, de las cuales la primera y acaso fundamental es el **nivel desparejo de los conocimientos matemáticos que poseen los maestros.** Parte de ellos disponen de una muy precaria información, a la vez que otros se hallan actualizados respecto de este tema.

Sin embargo, es importante alertar al maestro y concitar su atención en este aspecto de la enseñanza matemática para que no tema encararla después de asumir la conciencia de sus propias falencias y errores, en procura de evitar divulgar y trasmitir conocimientos equívocos y, en cambio, proponiéndose enmendarlos y proyectarlos correctamente.

Es preciso adquirir la convicción de que no se necesita forzosamente material especializado para impartir la acertada noción de **medida.** Por el contrario, ella puede enseñarse mucho más clara y sencillamente mediante lo que podemos llamar **material arbitrario,** entendiéndose por tal el mismo que, lo repetimos, se utilizaba en la antigüedad. Y es preciso insistir en la necesidad de elaborar la auténtica noción de medida a través de cuantas creaciones proponga la imaginación, es decir, **creando patrones de medida.**

ELSA DE MARTINO — GRACIELA N. DE BORTOLI — RAQUEL C. DE GONZÁLEZ — CELIA G. DE LEGRIS — EDGARDO M. DE LA ROZA — UBALDO SALNITRI



Grupo Técnico de
DIDÁCTICA

Perfeccionamiento docente en el Consejo Nacional de Educación

Este artículo intenta exponer, en breve síntesis, la labor planificada y desarrollada por el CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION en materia de Perfeccionamiento Docente.

A. — FUNDAMENTOS:

Puesto que el docente constituye una parte (la más importante, sin duda) de un sistema educativo total, su formación y perfeccionamiento deben nutrirse de las mismas ideas de la realidad sobre las cuales se funda, y responder a ciertas premisas políticas.

Es por eso que el fundamento del Perfeccionamiento Docente por el Consejo Nacional de Educación, debe buscarse en el Plan Trienal, donde se hallan enunciados diversos programas y políticas. Estos tienen por finalidad lograr la disminución sensible de las tasas de deserción y repetición, el más grave problema con el cual se enfrenta nuestra educación primaria.

Las políticas establecidas en el Plan Trienal son las siguientes:

1) Política de retención y movilización personal del alumno.
2) Política de perfeccionamiento.
3) Política de investigaciones crecientes.
4) Política de retribución liberadora.
5) Política para los condicionamientos de la estructura endógena.
6) Política de promoción de los recursos humanos.

La política 2 establece, a su vez, este objetivo:

"Hacer que el maestro participe en la transformación de la estructura escolar y en los principios didácticos acordes con la Política Educativa."[1]

Este objetivo expresa la intención de que los maestros enfoquen la relación educativa, de modo tal que logren la formación de un sujeto que asuma

un papel activo y dinámico en la sociedad; que decida por sí; que desarrolle su capacidad creadora y que, en acción mancomunada, construya su propia realidad.

La educación es concebida así como un quehacer permanentemente creativo, que no acepta un presente condicionado ni un futuro preestablecido, porque es dinámica y cambiante.

Antes de describir el Plan de Perfeccionamiento Docente, sin embargo, conviene señalar dos premisas importantes del mismo:

— Centra su acción en el docente a cargo, directamente, de un grupo de educandos. Esto implica que, si bien opera también con los otros niveles de la estructura administrativa del Sistema, sólo lo hace como medio para el mejoramiento de aquél.

— Amplía el concepto de Perfeccionamiento Docente, de modo tal que no sólo abarca las formas dirigidas, sino también otras, a cargo de diversas agencias, y realizadas libremente por los docentes.

B. — EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE:

El perfeccionamiento considerado en el Plan se realiza tanto por medio de la presencia efectiva del agente perfeccionador en el lugar de trabajo del docente, como (para hacer efectiva la igualdad de oportunidades) el uso de técnicas de aprendizaje a distancia.

La primera de estas formas, llamada de perfeccionamiento "cara a cara", comprende la realización de cursos y la provisión de asesoramiento y de apoyo organizado. Este último se realiza para el desarrollo de instituciones locales de promoción y realización de perfeccionamiento, independientes o semi-independientes de las autoridades educativas centrales.

El perfeccionamiento a distancia comprende la realización de actividades similares a las anteriores, pero a través de la correspondencia y con técnicas no convencionales (instrucción programada, cintas magnetofónicas, etc.).

El perfeccionamiento a distancia incluye también la redacción y remisión de Documentos de Apoyo para los maestros.

Lo expuesto se expresa sintéticamente en el siguiente cuadro:

PERFECCIONAMIENTO DIRIGIDO	
1) Cursos. 2) Asesoramiento con presencia del asesor. 3) Apoyo a instituciones locales del perfeccionamiento	"CARA A CARA"
1) Cursos por correspondencia y con técnicas no convencionales. 2) Documentos de información específica. 3) Asesoramiento por correspondencia.	A DISTANCIA

Formas no previstas por los organismos de Perfeccionamiento Docente y seleccionadas libremente por docentes en las unidades escolares.

C. — CURSOS

Durante 1976, el perfeccionamiento de los docentes estará centrado, tanto para la Capital Federal como para el interior del país, en la realización de cursos con la presencia efectiva del profesor.

OBJETIVOS:

Al terminar cada curso, el docente deberá:

— Conocer y comprender el proceso de desarrollo de la comunidad.

— Comprender el sentido del diálogo como significación profunda del hombre.

— Adquirir una visión totalizadora de la realidad inmediata.

— Desarrollar una acción educativa en función de las demandas del medio.

— Tomar conciencia de la necesidad de ser sujetos activos de la reconstrucción y posibilitar la integración de la comunidad en la tarea escolar.

— Adquirir actitudes positivas para promover una acción transformadora de la escuela, con vistas al logro de los objetivos de reconstrucción y liberación nacional.

— Adquirir habilidad para la orientación de un proceso de enseñanza - aprendizaje que permita que los alumnos interactúen creadoramente y formen una conciencia de sí.

Suplementariamente, los cursos tenderán a promover que las autoridades locales y los propios docentes asuman parte de la responsabilidad que les compete, adaptando la acción prevista a las necesidades regionales, y realizando a su vez cursos, seminarios, conferencias, mesas redondas y otras actividades organizadas con el aporte solidario de la comunidad, y el apoyo del Consejo Nacional de Educación y de otros organismos educativos. De esa manera, todos y cada uno de los docentes serán los artífices de su propio desarrollo personal.

D. — CONTENIDOS

Los contenidos se reúnen en cinco áreas fundamentales teniendo en cuenta el ciclo del trabajo docente:

1) Administración.
2) Elaboración y ejecución del currículo.
3) Conducción del aprendizaje.
4) Fundamentos de la educación para la reconstrucción nacional.

El área 2, a su vez, comprende dos subáreas:

— Investigación de la realidad.

— Elaboración y ejecución del currículo.

El área 3, por su parte, comprende tres subáreas:

— Didáctica de las materias de enseñanza.

— Técnicas generales de conducción del aprendizaje.

— Didáctica terapéutica.

Cada una de las áreas y subáreas abarca una serie de asignaturas, según se especifica en el cuadro siguiente:

AREA	SUBAREA	ASIGNATURA
Fundamentos de Educación para la Reconstrucción Nacional.		— Filosofía de la Educación. — Psicología de la Educación. — Pedagogía de la Educación.
Administración.		— Principios generales de Administración y Legislación Escolar. — Organización y Administración de la Comunidad Escolar.
Elaboración y Ejecución del Currículo.	— Investigación de la Realidad. — Elaboración y Ejecución del Currículo.	— Investigación de la Realidad. — Elaboración y Ejecución del Currículo.
Conducción del aprendizaje	— Didáctica de las Materias de Enseñanza.	— Didáctica de la Matemática. — Didáctica de la Lengua. — Didáctica de las Ciencias Sociales. — Didáctica de las Ciencias Naturales: — Enseñanza de la Física y Química. — Enseñanza de la Biología. —Educación para la Salud.
	— Técnicas Generales de Conducción del Aprendizaje.	— Orientación Escolar. — Dinámica de Grupos. — Didáctica de los Medios Audiovisuales.
	— Didáctica Correctiva.	— Didáctica Correctiva.
Evaluación del Aprendizaje.		— Evaluación del Aprendizaje Escolar.

En cada curso se determinan los contenidos teniendo en cuenta que una parte del mismo se dedica a "Fundamentos de educación para la reconstrucción nacional", y que el resto contempla la capacitación más intensa posible, en una asignatura significativa por sus posibilidades de aplicación práctica.

Los objetivos perseguidos con la inclusión de cada área, son los que se exponen a continuación:

a) **Administración:**

Lograr que el educador:

— conozca y adquiera habilidades básicas para comprender la realidad de la comunidad escolar, y administrarla conforme a las técnicas más modernas, dentro de las pautas marcadas por el proceso nacional.

— valore la necesidad de que la escuela asuma amplias responsabilidades, participando activa y sensiblemente de la vida de la comunidad donde se halla inserta.

b) **Elaboración y ejecución del currículo:**

Lograr que el educador:

— asuma una auténtica actitud de compromiso con la realidad como agente de transformación de la misma.

— analice críticamente la realidad.

— valore la necesidad de elaborar un currículo escolar en función de la comunidad a la que pertenece la escuela y conforme con los objetivos nacionales de la Política Educativa.

— adquiera habilidad para aplicar técnicas de elaboración del currículo sobre la base de las necesidades de la comunidad.

— adquiera habilidad para determinar objetivos, contenidos y metodología de aprendizaje.

— comprenda la vinculación entre objetivos, contenidos y metodología de aprendizaje.

c) **Conducción del aprendizaje:**

Lograr que el educador:

— conozca la dinámica de los grupos y técnicas grupales factibles de instrumentar en el ámbito educativo.

— internalice actitudes que lleven a incluir y considerar el trabajo en grupos y faciliten el proceso de aprendizaje así realizado.

— comprenda la manera teórico-práctica de los mecanismos intervinientes en la comunicación e interacción humanas.

— conozca y comprenda los problemas de las materias especiales.

— conozca las técnicas de conducción del aprendizaje y evaluación de cada área.

— se instrumente en las técnicas específicas de cada área.

ch) **Evaluación del aprendizaje:**

Lograr que el educador:

— conozca, comprenda y adquiera habilidad para construir, aplicar e interpretar diversos instrumentos de evaluación susceptibles de ser aplicados en la escuela primaria.

— tome conciencia del valor e implicancias de las diversas técnicas de evaluación para la comprensión de la realidad y la determinación de acciones futuras.

d) **Fundamentos de Educación para la Reconstrucción Nacional:**

Lograr que el educador:

— conozca y comprenda las bases filosóficas, psicológicas y pedagógicas del proceso de educación.

— adquiera técnicas de trabajo intelectual con vistas a realizar un análisis de la realidad fundado científicamente.

— valore la necesidad de fundamentar sobre bases filosófico-científicas la acción educadora.

E. — METODOLOGIA

La tarea de los profesores requiere la toma de conciencia por parte de éstos de los objetivos de la educación y del perfeccionamiento, y el conocimiento de las características del medio donde han de operar.

Para ello, todos los profesores intervinientes participarán de reuniones preparatorias, antes de iniciar el curso, y de reuniones de evaluación, al finalizar los mismos.

En las reuniones preparatorias se conocerán los objetivos mencionados, se discutirán y fijarán los objetivos específicos de cada área, se seleccionarán los contenidos particulares y se acordará la metodología a utilizar en cada caso; todo esto, sobre la base de la más amplia información de las características de la zona, provista, en los cursos para la Capital Federal, por personal del organismo central; y para los de las provincias, por profesores designados por las autoridades locales para cumplir dicha función y que se trasladarán oportunamente a Buenos Aires.

En las reuniones de evaluación, el conjunto de los profesores concurrentes a un mismo curso, establecerá los aciertos y diferencias de la labor desarrollada.

Además se registrará la experiencia obtenida con vistas al mejoramiento de los futuros cursos.

Ambas reuniones funcionarán como grupo operativo, en el sentido de que no sólo se perseguirá el logro de los objetivos, sino el desarrollo y mejoramiento de la personalidad de sus integrantes, que son agentes de la acción encarada.

La deliberación interdisciplinaria del grupo de profesores deberá asegurar el logro de:

— Un enfoque totalizador entre las distintas áreas que integran el curso.

— Un análisis profundo de la realidad en que opera la escuela.

— La coherencia necesaria entre metodología de trabajo empleada y la política educativa del Organismo.

Con respecto a la metodología que los profesores emplearán en sus clases, debe destacar que estos cursos se insertan en la problemática docente, partiendo de los siguientes criterios:

a) Si bien se considera importante que los docentes alcancen proposiciones generales teóricas de carácter metodológico-científico, para resolver una diversidad de problemas sobre la base de las características comunes de los mismos, ello se hará a partir de las situaciones concretas a las que se ven enfrentados diariamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en relación con la comunidad.

En cada tema se debe partir de problemas que, aunque no sean fundamentales desde el punto de vista del conjunto del sistema escolar, constituyan para el docente con el que se trabaja en cada caso, el más acuciante y dramático.

b) Además, la labor por desarrollar deberá poseer, en lo que a los profesores se refiere, los caracteres esenciales que la pedagogía de base prescribe para la tarea, de tal modo que se supere la habitual contradicción que significa, por ejemplo, una larga conferencia donde se expone la necesidad de promover la actividad del alumno.

Esta idea se manifestará en un trabajo donde se aproveche la dinámica interna de los grupos, y se promueva una intensa y creadora participación individual que procure convertir los cursos en práctica social y cooperativa, a través de la aplicación de técnicas de dinámica de grupos, o mediante el desarrollo de reales experiencias de vida.

F. — EJECUCION:

El planteamiento de los Cursos de Perfeccionamiento, así como la evaluación de los mismos, está a cargo del Grupo Técnico de Didáctica, órgano asesor, directamente subordinado a la Vocalía de Didáctica. Sus tareas se hallan descriptas con amplitud en una Hoja de Control de Organización, elaborada especialmente.

Por su parte, la administración directa de los cursos está a cargo de las autoridades centrales y locales de la estructura de gobierno de la educación, dependiente del Consejo Nacional. A fin de establecer las responsabilidades de cada una de las jerarquías, se ha elaborado una serie de Normas de Funcionamiento.

G. — EVALUACION:

La evaluación de los cursos se hace teniendo en cuenta todos los aspectos de la organización que se enumeran en el siguiente cuadro:

¿Qué se evalúa?		Indicadores	Recursos para obtener información	Cuándo se evalúa
Niveles de Organización	**Elementos**			
Conducción	Objetivos			
	Plan			
	Organización			
	Dirección			
	Coordinación			
Ejecución	Objetivos			
	Contenidos			
	Metodología			
	Profesores			
	Alumnos			
	Evaluación			

Para la investigación de cada uno de esos aspectos se cuenta con cuestionarios, pruebas y listas de control, que serán aplicados en su momento. Luego, sus resultados serán analizados para conformar un informe sobre la base del cual se modificarán los futuros planes de perfeccionamiento.

GRUPO TÉCNICO DE DIDÁCTICA

Departamento de
ASISTENCIA INTEGRAL

Qué es la investigación educativa en el Consejo Nacional de Educación

El Consejo Nacional de Educación cuenta con el Departamento de Asistencia Integral, cuya misión es dirigir la programación de la asistencia y protección integral del escolar, y desarrollar una tarea preventiva mediante la administración de recursos científicos que incrementen la tasa de escolaridad, reduciendo la deserción y la repitencia. Esta tarea se lleva a cabo a través de las dos divisiones del Departamento: la División Investigación y la División Gestión Asistencial.

¿Qué es y para qué sirve investigar en el ámbito del Consejo Nacional de Educación?

La tarea de investigación está directa y sólidamente ligada a la acción concreta y cotidiana de la realidad. Tal acción surge como resultado de las problemáticas que se detectan, tanto a través del organismo central como de las inquietudes que, desde las áreas operativas, hacen llegar los miembros y/o responsables de las mismas.

Investigar, como actividad y meta dentro del espectro de tareas que desarrolla el Consejo Nacional de Educación, quiere decir sencillamente sentido, capacidad y disposición para estar en los problemas, profundizarlos y definir recursos de acción a fin de darles la solución más rápida y eficiente posible.

Problema es, por definición, consustanciación con la práctica. Los problemas científicos no se le aparecen a cualquiera, sino a los que están sensibilizados para recibirlos, comprenderlos, encuadrarlos y resolverlos de acuerdo con los recursos humanos y materiales existentes.

La solución supone simplemente acciones sobre la base de planes coordinados en todos los niveles institucionales. Para que esto pueda llevarse a

cabo, es imprescindible trabajar con sentido de equipo interdisciplinario, desechando planteos académicos o escolásticos.

Toda investigación requiere recursos. Estos, de acuerdo con una clásica caracterización, son escasos e inelásticos. En consecuencia, la factibilidad de una investigación no es nunca un asunto exclusivamente técnico, sino que, en función de las urgencias del campo, debe suponerse una especial habilidad comercial, con el fin de dar cumplimiento a los objetivos propuestos, en el más breve plazo y con desembolso mínimo.

De manera que nuestra exposición hará breves referencias a algunas investigaciones realizadas en el ámbito del Consejo Nacional de Educación. Tanto de aquéllas que emergieron del seno de acciones integradas, como de aquéllas que surgieron deductivamente de esos mismos planes, y cuya concretización se estimó que contribuiría a profundizar y ampliar los encuadramientos teóricos primitivos.

Por ejemplo: la experiencia demostró, al cabo de cierto tiempo, que los niños derivados a grados de recuperación tenían dificultades de aprendizaje por muy diversos motivos; y que, en muchos casos, lo más oportuno no era precisamente su permanencia en grados de recuperación.

En términos un poco más ajustados, podríamos decir que se buscaba un **afinamiento clasificatorio,** sobre la base de una dificultad surgida en la realidad, evidenciada en la intercomunicación cotidiana con el docente, y comprendida discriminativamente por los técnicos en la materia (educadores, psicólogos, médicos), transformada después en trabajo de campo por el personal afectado a investigación.

Se tomó para ello uno de los Distritos Escolares como muestra piloto, con el propósito de profundizar la tipificación de las dificultades de aprendizaje. Se construyó, como instrumento de sondeo, una ficha de caracterización del alumno, para uso del maestro. Esa ficha permitió una primera discriminación en el área de los problemas del aprendizaje, para apoyar —de manera empírica— una serie de medidas tendientes a encauzar y a prevenir las dificultades.

Toda la investigación, a la vez que se inserta en la práctica cotidiana, como puede observarse, encuadra en las políticas del Consejo Nacional de Educación que procuran evitar la repitencia y deserción, previniendo el fracaso escolar, especialmente en los primeros grados. Esto se asocia con el objetivo operativo más inmediato: lograr la caracterización ajustada del grupo de niños que ingresa en la escuela primaria, para que el maestro pueda planear las actividades curriculares de acuerdo con las diferentes capacidades y carencias de cada alumno.

Luego de aplicada la ficha de caracterización, se elaboraron nuevos criterios para clasificar a la población escolar con dificultades, a efectos de realizar las derivaciones pertinentes, según el caso, ya fuese a enseñanza individualizada, ya a apoyo médico - psicopedagógico en los centros asistenciales de la comunidad.

Del original concepto de dificultad en el aprendizaje surgió una nueva visión del problema, con cuatro categorías de dificultades. Cada una de ellas requiere, con el fin de allanarla, una acción diferente:

TIPO A: DIFICULTADES SECTORIZADAS, sea en lenguaje oral espontáneo, en escritura o en matemática, no acompañadas de trastorno emocional serio.

TIPO B: DIFICULTADES GLOBALES, por combinación de dos o más áreas citadas precedentemente, no acompañadas de trastornos emocionales serios.

TIPO C: DIFICULTADES GLOBALES EN DICHAS AREAS, acompañadas de trastornos emocionales en relación con los cuadros de deficiencia mental leve y/o daño cerebral mínimo.

TIPO D: TRASTORNOS EMOCIONALES SERIOS, en relación con los cuadros de conducta desajustada, por agresión y/o cuadros de psicosis.

Esta reclasificación trajo consigo la necesidad de considerar otras variables que, de una u otra manera, entraban en juego en la problemática del aprendizaje. Dichas variables eran: situación socio - económica y cultural del grupo familiar del alumno; su asistencia al Jardín de Infantes; migraciones sufridas por él y/o su familia; integración de la familia, etc. Estos datos se recogieron a través de una "Ficha del alumno" con la que se relevó toda la población que ingresara en escuelas del Consejo Nacional de Educación, desde 1972 hasta la fecha.

De la confluencia de las precedentes informaciones, el análisis e interpretación de los datos arrojó las siguientes conclusiones:

a) Se confirmó la hipótesis de que las dificultades que en el aprendizaje de la lecto - escritura y el cálculo presentan los escolares que entran en primer grado exceden lo que se ha denominado **inmaduros,** con derivación natural a grados de recuperación.

b) El 62 % de la población caracterizada como con dificultades de aprendizaje, presenta perturbaciones cuya remisión no es factible a los grados de enseñanza individualizada.

c) A menor nivel socio - económico, mayores problemas de inmadurez y, en general, mayor patología.

Hasta aquí hemos visto un ejemplo, con cierto detalle, de cómo un problema surgido de la tarea cotidiana (los alumnos derivados a grados de recuperación constituían un grupo demasiado heterogéneo en lo que concernía a su problemática de aprendizaje y conducta) genera una necesidad de reclasificación ((que remata en la ficha de caracterización, la cual presenta algo así como una patología del aprendizaje infantil), lo que a su vez da lugar a profundizar el planteo con nuevos datos que arrojan luz sobre el fenómeno de las dificultades del aprendizaje. Por otra parte, tales datos posibilitan la retroinformación con respecto a las orientaciones de los planes y programas de acción previstos.

Pero, a su vez, como en investigación interesa más la cadena que cada uno de los eslabones, la trama teórico - práctica, ya complejísima, extiende como enredadera los problemas. Así, por ejemplo, en forma paralela se plantea, a nivel teórico en principio, una sombra de duda respecto de la validez del relevamiento masivo y del instrumento psicométrico que se venía empleando. Esto genera investigaciones que recogieron la opinión de los maestros y técnicos en la materia. Además, llevó a encarar el análisis genético (evolutivo) y psicométrico del citado test a fin de profundizar sus limitaciones y posibilidades, sobre la base de una crítica constructiva que elabora la experiencia útil pasada y la integra en nuevos planteos.

Por otra parte, se creó un índice de nivel social - económico según los siguientes indicadores:

1) Nivel educacional familiar (educación formal del padre y de la madre).

2) Nivel ocupacional familiar (ocupación del padre y de la madre).

3) Nivel de vivienda (densidad habitacional más tipo de vivienda).

4) Posesión de bienes (posesión de vivienda, más automóvil, más personal de servicio).

Lo importante para destacar es que este racimo de investigaciones queda ligado a un tronco único, donde recibe su coherencia, validación y practicidad, a través de programas concretos de acción para la DETECCION PRECOZ DE DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE, que suministran un original medio de asesoramiento psico - socio - médico a los maestros.

En investigación, la comunicación de resultados y experiencias es una pieza fundamental para el progreso del conocimiento y enriquecimiento mutuo. Por ello, el Consejo Nacional de Educación, consciente de la importancia de la tarea de difusión, ha comenzado a publicar, entre otras cosas, una SERIE TECNICA DE INVESTIGACION. Hasta el presente lleva ocho títulos editados. Y como también interesa sobremanera la divulgación de estos materiales al gran público, se están preparando separatas en lenguaje llano y comprensible, para que puedan acceder al conocimiento de este tipo de problemas aquellos que, de una manera u otra, fueron inspiradores o colaboradores directos en la tarea de investigación. Con ese fin, está en preparación una Serie de Divulgación de Investigación.

Toda esta labor se realiza con escasos recursos. No obstante, el sentido patriótico y la buena voluntad de profesionales y auxiliares de investigación, sumados a la inestimable cooperación de directivos y docentes, junto a la sensibilidad puesta de manifiesto por las autoridades frente al mencionado tipo de problemas, permite superar en gran medida ciertas crisis de pesimismo que no pocas veces agobian al hombre de investigación.

Y esto es mérito de la política de apoyar continuamente a las áreas operativas, que —como la ESCUELA— son el eslabón conector entre el ESTADO NACIONAL y la COMUNIDAD.

INTEGRANTES DE LA DIVISIÓN INVESTIGACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ASISTENCIA INTEGRAL

Jardines y jardineros

La ley nacional nº 12759, del 5 de diciembre de 1942, estableció en las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación, la enseñanza práctica de la horticultura y de la jardinería a través de los llamados Clubes de Niños Jardineros. Por ese medio se buscó fomentar en los alumnos el amor a la naturaleza, y aun extender esta inquietud a la comunidad, lo mismo se tratase de ambientes urbanos o rurales. Desde aquella fecha hemos avanzado mucho. Sin embargo, estamos lejos de alcanzar la plenitud de un quehacer valioso en sí mismo, como recurso educativo, y rico en cuanto a las posibilidades que con él guardan afinidad. Es fácil comprender que hoy, cuando la educación se orienta por vías renovadoras, los Clubes de Niños Jardineros constituyen un recurso inapreciable. No sólo no han perdido vigencia: se han robustecido a la luz de las más modernas consideraciones pedagógicas. Los clubes se vuelven instrumento idóneo para el desarrollo armónico del cuerpo y del espíritu.

Pocas actividades ofrecen un vasto campo como el reservado al cultivo de la tierra. El niño se identifica con la naturaleza. Adquiere conciencia de lo que significa ayudar a seres vivos a cumplir su ciclo. La semilla que germina, los tallos tiernos y las primeras hojas infunden la satisfacción de participar en un esfuerzo útil, no exento de belleza. Si los conocimientos se multiplican, por virtud de la observación y del trabajo de las manos, la voluntad se tonifica sometida a las exigencias laboriosas.

La misión del Club de Niños Jardineros dista de lo que podríamos calificar de tarea **inerte.** Al contrario, siempre se da en el cuidado de las plantas la oportunidad de perfeccionar lo que se ha obtenido. Las iniciativas surgen de las necesidades mismas, según la zona, y el niño está facultado para proponer y discutir con sus compañeros, bajo la guía del maestro, aquellas mejoras que pueden introducirse. La experiencia cotidiana sirve de estímulo a las preferencias personales. En un país como el nuestro, donde tanta extensión fecunda se tiende a la vista del hombre, quizás la práctica de cultivar un huerto o un jardín, por pequeño que fuese, despierte alguna vocación susceptible de reali-

zarse más allá de la obligatoriedad escolar, en los años en que se decide el futuro de cada individuo.

La escuela verbalista, la de las lecciones dictadas por el maestro, ha quedado desprestigiada con razón. Aprender, haciendo, es la base del moderno trabajo escolar. El alumno ha de sentir interés por lo que realiza. La actividad del Club de Niños Jardineros motiva desde el primer momento al participante. Propone el ejercicio de la mente junto con la habilidad manual. Invita a aceptar la tarea sin ver en ella un sacrificio, y a no considerarse vencido en los fracasos ocasionales.

De manera natural, la práctica de la jardinería se convierte en auxiliar eficaz de las conciencias. El alumno concreta, razona, experimenta y dirige su labor, no a la memoria, sino a la inteligencia. Aquélla olvida lo que con exclusividad se le quiere confiar, pero graba lo que llega a nuestros sentimientos y nos impresiona de alguna manera.

Tampoco quita horas "útiles" a la tarea escolar. Es un complemento armónico de las demás actividades, despierta en los niños el amor al trabajo provechoso, incita a razonar, a comparar, a prestar atención, en un ambiente de camaradería al aire libre. Todo ello conduce a la observación y traslada a la contemplación. El niño que aprende a contemplar deja de ser una criatura insensible. Ve, y siente lo que ve.

Por lo demás, adquiere el hábito de la libertad. No olvida que es libre en sus decisiones, empezando por la de incorporarse al Club de Niños Jardineros y siguiendo por su permanencia en él durante los años de la escolaridad primaria. Libertad es responsabilidad. Quien libremente se inscribe en el Club sabe que, por razón de la misma libertad, debe actuar con criterio responsable en las diversas tareas previstas, en la huerta o en el jardín de la escuela.

De acuerdo con las razones expuestas, el Consejo Nacional de Educación procedió en su oportunidad a la creación de la Asesoría Técnica de Clubes de Niños Jardineros, la cual se empeña en fomentar el amor a las plantas, a través de los mencionados Clubes establecidos en las escuelas. Corresponde a la Asesoría Técnica orientarlos y proveer algunos de los recursos indispensables para su funcionamiento. En la actualidad existen ochocientos noventa y nueve Clubes de Niños Jardineros reconocidos, sin contar los que se encuentran en período de formación. La Capital Federal dispone de 69 y los 830 restantes se hallan distribuídos en el interior del país.

Los Clubes reciben, periódicamente, de la Asesoría Técnica, semillas de hortalizas y de flores, herramientas, abonos, insecticidas y material ilustrativo y de consulta, así como elementos adaptados para su empleo en clases, charlas o tareas afines. Estos últimos constituyen, además, aportes destinados al enriquecimiento de la Biblioteca Rural, cuya organización es recomendable.

La tarea práctica inmediata de un Club de Niños Jardineros se completa con otras actividades afines: lectura y comentario de recortes periodísticos, colecciones de fotografías, periódico mural, teatro de títeres, música, confección de banderines y distintivos, correspondencia interescolar, intercambio de semillas, investigaciones, entrevistas, confrontaciones en juegos diversos, coope-



rativismo, ayuda al prójimo, educación para la salud, etc. Las posibilidades son innumerables.

La Asesoría Técnica de Clubes de Niños Jardineros depende, en la actualidad, de la División de Complementación Educativa del Consejo Nacional de Educación. Tiene la sede en la calle Santa Fe 4358, de la Capital Federal, y el teléfono es 773-8672. Los interesados en adquirir informaciones o asesoramiento pueden concurrir a la dirección que se indica, en horario que coincide con el de las escuelas de jornada completa.

Es de esperar la multiplicación de los Clubes de Niños Jardineros en los establecimientos que dispongan de algún espacio apropiado. Los beneficios no dejarán de manifestarse en la espontánea satisfacción de los alumnos participantes, quienes adquirirán el amor al suelo, fuente de sentimientos nobles, mientras van llenando su escuela de flores y poniendo un toque de color y de vida en los patios alegres.

M. Haydee Spinelli de Fernández

Asesora Técnica de Clubes de Niños Jardineros

Sección INFORMACIÓN EDUCATIVA Y BIBLIOTECA "ENRIQUE BANCHS"

Información y consulta: Un servicio para el docente

Si en todas las épocas ha sido conveniente que el hombre se mantuviese informado de cuanto debía relacionarse con sus actividades habituales, en nuestro tiempo la búsqueda de información general y especializada es una necesidad indudable, producto de las constantes transformaciones que se viven a diario.

En lo que atañe al docente y a cuantos se hallan vinculados al quehacer pedagógico, esta necesidad reviste singular magnitud por el carácter mismo de la educación. De ahí los motivos que justifican la existencia de la Sección Información Educativa y Biblioteca "Enrique Banchs", dependiente de la División de Complementación Educativa del Consejo Nacional de Educación.

La siguiente reseña dará una idea de la obra que lleva a cabo dicho servicio en cuanto oficina de consulta:

Información Educativa

La oficina de Información Educativa tiene a su cargo la recopilación, clasificación y fichado de los textos de leyes, proyectos, decretos y resoluciones nacionales, provinciales y de otros países, sobre enseñanza primaria.

Se fichan todas las resoluciones del Consejo Nacional de Educación y del Boletín Oficial. En este último caso, las normas administrativas de los distintos Organismos y, en particular, las referidas a educación.

Se fichan también las publicaciones de instituciones científicas y culturales de distintas partes del mundo (OEA, UNESCO, OIT, etc.)

Asimismo se mantienen actualizados los legajos que registran la historia de casi todas las escuelas primarias del país, dependientes del Consejo Nacional del Educación.

Existe una colección completa del órgano oficial del Consejo Nacional de Educación, "El Monitor de la Educación Común", desde su primer número.

Toda información de índole educativa se suministra personalmente o por teléfono tanto a las oficinas de la Repartición como a los docentes, estudiantes y público en general. También se emite información por correspondencia.

Biblioteca Pedagógica "Enrique Banchs"

La biblioteca pedagógica está compuesta por obras de consulta, publicaciones oficiales y libros (en menor cantidad) de Filosofía, Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias Puras, Ciencias Aplicadas. Artes Aplicadas, Literatura y Filología, Historia y Geografía.

Las obras, fichadas y catalogadas de acuerdo con la Clasificación Decimal Universal (CDU), constituyen un Catálogo Diccionario de títulos y autores, como asimismo un Catálogo Temático.

Concurren a esta Biblioteca estudiantes de todos los niveles, docentes y personal de la Repartición. Existe una sala de lectura; pero en algunos casos se autoriza el retiro de obras, en calidad de préstamo, por el término de ocho días.

Sinopsis que ilustra concretamente sobre los aspectos que cubre esta Sección:

INFORMACION EDUCATIVA

Legislación escolar (leyes, decretos, resoluciones nacionales, provinciales y extranjeras, sobre enseñanza primaria).

BIBLIOTECA PEDAGOGICA "ENRIQUE BANCHS"

Bibliografía sobre: curriculum, evaluación, administración escolar, planeamiento, orientación y tecnología educativa, metodología, enseñanza programada, audiovisuales, elementos didácticos concretos, educación de adultos, escuelas rurales, educación estética y física, jardines de infantes y obras técnicas, sociología y filosofía.

DIRECCION

Paraguay 1657, Planta Baja, Capital Federal.
HORARIO: De 8 a 19, de lunes a viernes.
TELEFONOS: 41-9927 (directo) y 42-3461 ó 4551, interno 135.

Para los docentes del interior funciona un servicio de información educativa por correo.

AMALIA LOWENTHAL

La visita guiada: Posibilidad moderna para la enseñanza primaria

Las actividades complementarias y optativas, encaradas por la División de Complementación Educativa del Consejo Nacional de Educación, incluyen la organización de visitas guiadas, las cuales ayudan en los procesos de desarrollo y maduración que se dan entre los siete y los doce años, tanto en lo meramente motriz como en lo neurofisiológico, intelectual y social.

Las actividades complementarias de la labor educativa propenden al enriquecimiento, ampliación y proyección de los objetivos curriculares en sus aspectos direccionales y operacionales.

Las visitas guiadas constituyen un recurso útil, que aporta material real e informativo, para el desarrollo de muchos temas; por medio de ellas el alumno hace acopio de experiencias irremplazables que lo inducen a descubrir por sí el mundo de la realidad circundante.

Desde esta sección, Visitas Guiadas, se promueve la actividad ordenada y planificada, sugiriendo por medio de guías didácticas y circulares la preparación racionalizada de su realización, la cual reviste los siguientes aspectos:

Tareas preliminares:

a) Motivación de la visita.
b) Fijación de los fines y propósitos.
c) Transmisión de conocimientos básicos sobre el tema.
d) Planificación de gráficos, esquemas y datos.

Actividades de desarrollo

a) Explicación por el guía.
b) Observaciones metódicas y reflexivas.
c) Verificación de datos y aplicación de conocimientos.



Trabajos de aplicación y evaluación:

a) Descripción verbal o gráfica de los hechos y objetos observados.

b) Expresión en el pensamiento creativo e imaginación en relación con el tema.

c) Mesas redondas, debates, comentarios, etc.

Organización de las visitas guiadas

La sección responsable de esta actividad, en relación directa con instituciones oficiales y privadas, prepara la Carpeta-Catálogo en la que se determinan fechas, horas y números de visitas semanales, a fin de distribuir ordenadamente los turnos que reservan las escuelas, por intermedio de un docente, quien realiza el trámite en la misma oficina, en forma personal, firmando como responsable de esa solicitud que se confecciona por duplicado. En dicha Carpeta-Catálogo figuran todas las visitas, para diferentes niveles del ciclo de la enseñanza primaria, con las fechas y horarios que prefieran los establecimientos.

La nómina de lugares a visitar se amplía y renueva permanentemente.

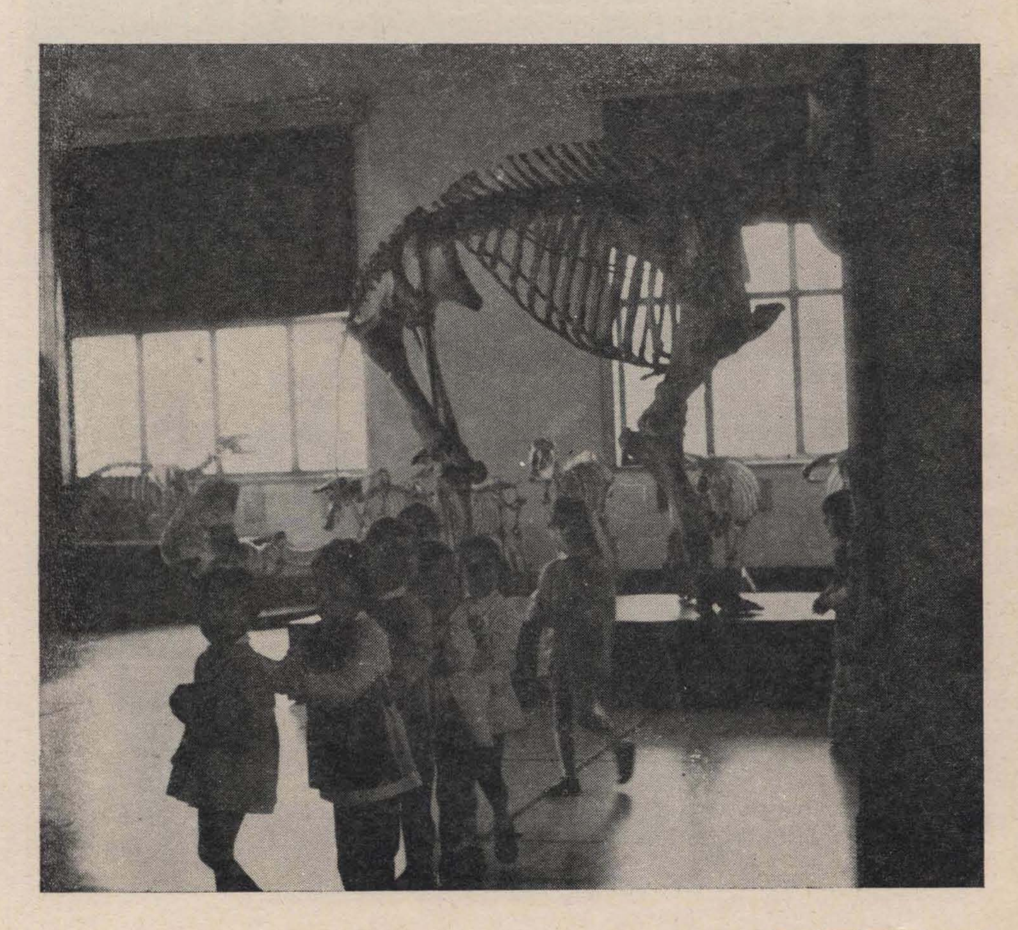
En el año 1975 han figurado en dicha nómina:

Museos:

Histórico Nacional
Del Traje
Sarmiento
Naval del Tigre
Ciencias Naturales
Nacional de Bellas Artes
Saavedra
Numismático del Banco de la Nación
Fragata Sarmiento
Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco
Casa de Gobierno

Institutos:

Botánico
Pasteur



Escuelas Técnicas:

Otto Krause
Nacional de Cerámica
Especialidades Navales

Instituciones:

Obras Sanitarias de la Nación
Casa de la Moneda
Jardín Zoológico
Teatro General San Martín
Planetario Municipal
Centro Cultural San Martín
Junta Nacional de Granos
Observatorio Naval
Correo Central
Teatro Colón
Canal 13
Archivo General de la Nación

Fábricas:

Panificación Argentina
Jabón Guereño
Cervecería Palermo

Barrios de Buenos Aires:

San Telmo
La Boca
Costanera
Puerto
Aeroparque
Congreso
Plaza de Mayo

Todas estas visitas, y sus temarios, relacionados con los niveles del ciclo de enseñanza primaria y con los temas del currículo se proyectan referidos a todas las asignaturas.

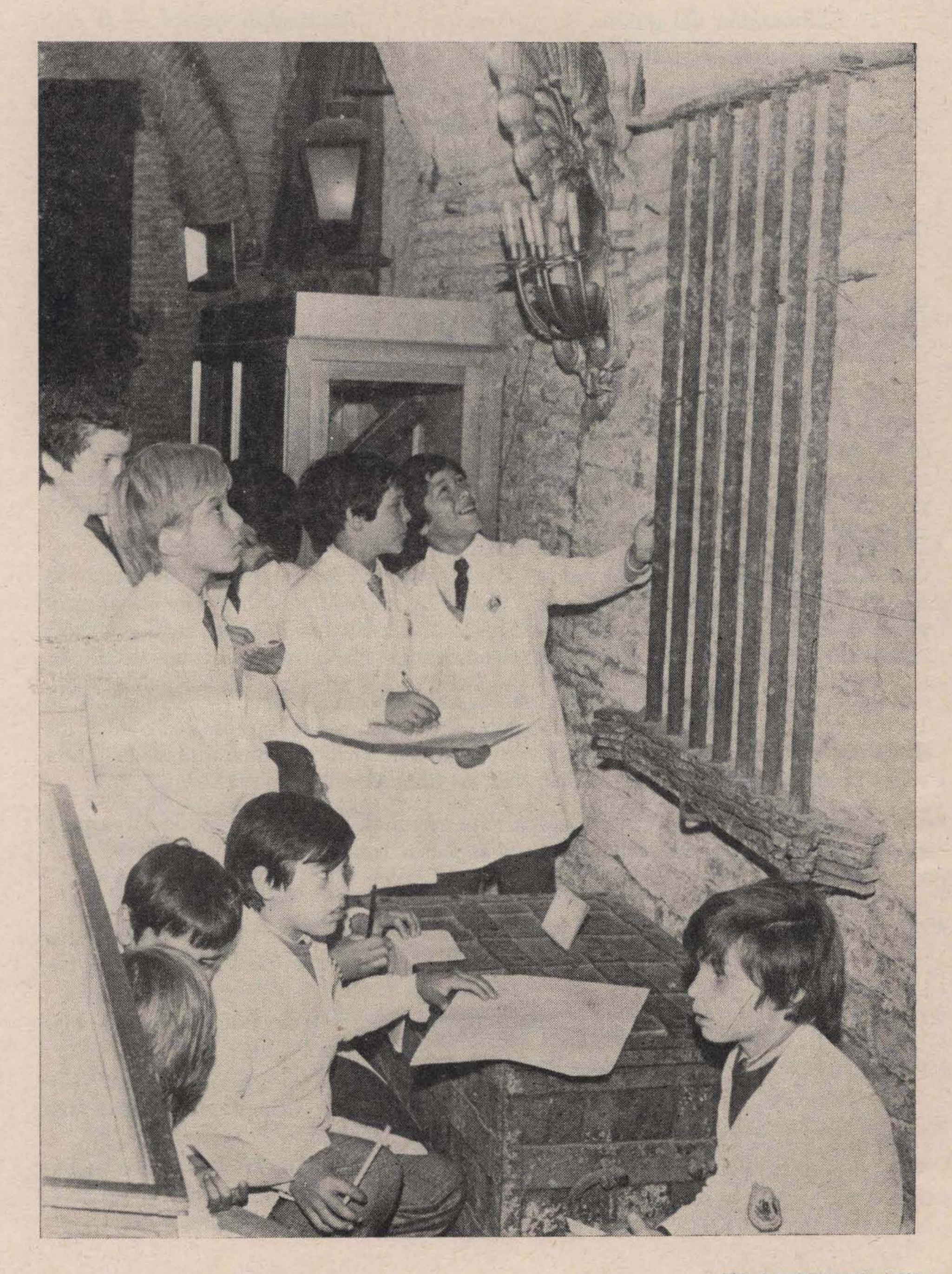
Actividades de apoyo a las visitas guiadas

Con la finalidad de apoyar la actividad de la Sección Visitas Guiadas se han realizado distintos audiovisuales que complementan la tarea.

Estos audiovisuales **motivan** las visitas que realizarán los alumnos y brindan,

a través de la proyección, el apoyo necesario para un mayor aprovechamiento de la misma.

Este quehacer se ha materializado con la realización de tres trabajos: "El hombre y sus manos: Escuela de Cerámica"; "El hombre en la industria: Pani-



ficación"; "Los barrios: La Boca", que tienen una duración aproximada de diez minutos cada uno. (Colaboraron Luisa Alvis y Gladys P. de Dasso).

Para la confección de dichos trabajos se han tenido en cuenta los siguientes aspectos constitutivos:

1º Elaboración del guión.

2º Obtención de fotogramas.

3º Selección musical que apoyará el audiovisual.

4º Realización de la grabación en cinta magnetofónica y discos.

5º Redacción de fichas didácticas acordes con los lineamientos curriculares.

Cada audiovisual contempla no sólo su finalidad específica, sino lo formativo, social, estético, moral, etc.

Se entrega a cada docente una ficha didáctica que consta de dos partes: una, de sugerencias motivadoras sobre trabajos a realizar en clase; otra, de evaluación del audiovisual proyectado en el que el maestro puede expresar su opinión u observaciones.

Se han visitado semanalmente varias escuelas. A título de ejemplo consignamos la Nº 25 del D. E. IV, la Nº 7 del D. E. X, la Nº 25 del D. E. XIX, la Nº 3 del D. E. II, la Nº 27 del D. E. V, la Nº 14 del D. E. III. En total asistieron a la proyección 260 alumnos. De acuerdo con las opiniones vertidas por los docentes puede apreciarse el interés y el deseo de que esta actividad se extienda a una mayor cantidad de visitas proyectadas.

Además se han realizado nuevos audiovisuales: "Un paseo por el puerto de Buenos Aires"; "Fragata Sarmiento"; "Islas Malvinas", y se trabaja en el proyecto de otros, tales como "Obras Sanitarias de la Nación"; "Casa de Gobierno"; "Instituto Pasteur"; "Planetario"; "Actividades de Periodismo Escolar", etc.

El trabajo, progresivo y permanente, ha permitido visitar —hasta junio de 1975— ocho escuelas con la participación de trescientos alumnos. Recogidos los datos, el resultado ha sido muy positivo: los maestros solicitan que se extienda este quehacer a mayor cantidad de visitas guiadas programadas.

Basándonos en esta primera etapa experimental, se ha planeado la tarea para 1976, según el siguiente detalle de sus aspectos fundamentales:

A — Realización de aproximadamente doce audiovisuales:

Temas por nivel		
	1. **Preescolar:**	Jardín Zoológico - Servidores Públicos - Los oficios en el barrio.
	2. **Primer Nivel:**	Barrios de Buenos Aires - Planetario.
	3. **Segundo Nivel:**	Museo del Traje - Teatro Colón o Complejo General San Martín.
	4. **Tercer Nivel:**	Museo de Bellas Artes - Fábrica Guereño o Junta Nacional de Granos.

5. **Orientación Vocacional:** Escuela Industrial Otto Krause - Especialidades Navales o Escuela Municipal Raggio.

B — **Fichas didácticas:**

1. Se mantendrá la ficha referente al trabajo previo y posterior de los alumnos.
2. Se modificará la ficha de evaluación para el maestro ampliando la obtención de datos que permitirán una más ajustada y constante evaluación.

C — Se procurará extender la proyección de los audiovisuales motivadores a dos escuelas por semana.

D — Mensualmente, un Distrito Escolar reunirá a grupos de alumnos de distintas escuelas para presenciar la proyección de los audiovisuales seleccionados de acuerdo con el nivel de los alumnos.

E — Extender la proyección en esta tarea futura al nivel preescolar incorporando asimismo temas que respondan a despertar una orientación prevocacional como se detalla en el apartado A - 1.

MICROCURSILLO EN EL MUSEO DE ARTE HISPANOAMERICANO "ISAAC FERNANDEZ BLANCO"

En un acercamiento del Museo de Arte Hispanoamericano "Isaac Fernández Blanco" a la comunidad por intermedio de la escuela y también con el fin de motivar la visita de los escolares al Museo, se concretó un microcursillo para los distritos 1º, 17º, 3º, 7º y 11º, cuyos docentes de 7º grado y de materias especiales participaron del siguiente programa:

a) Carácter de la colección. Características generales del arte Hispanoamericano. La colección de Platería: desarrollo de la platería en el Río de la Plata.

b) La colección de pintura, pintura religiosa del siglo XVIII y XIX, Escuela Potosina y Estilo Cuzqueño. El retrato Real de Indias, aparición de paisajes. Pinturas de costumbres y retrato civil en el siglo XIX. Los precursores y fundadores de la pintura rioplatense.

c) La colección de muebles, carácter del mueble hispanoamericano. El mueble de las zonas alejadas de los circuitos comerciales externos: Sierra Peruana. Puna Alto Peruana, Paraguay. El mueble de las zonas portuarias vinculadas al comercio exterior; el mueble limeño y el mueble rioplatense y luso brasileño.

d) La colección de imágenes. Las misiones jesuíticas. Sentido de las imágenes de devoción. Materiales y técnicas.

Este cursillo fue apoyado con la proyección de diapositivas y completado con una visita guiada al museo para los docentes.

Fue dictado por el Jefe de la División Técnica del Museo Sr. Roberto IÑIGO CARRERA y por la Jefa de Acción Educativa del mismo Srta. Ana PERONI.



El 27 de noviembre de 1975 se inauguró la exposición de los trabajos realizados por los alumnos de los docentes que asistieron al curso. Fueron expuestos en un sector de la capilla, en vitrinas las piezas de volumen y en paneles las temperas. Asistieron, en representación de las autoridades del Consejo Nacional de Educación, el Supervisor Gral. Jefe de Escuelas Comunes de la Capital, Prof. Andrés BIANCARDI y por la Municipalidad de la Ciudad de Bs. As. el Director General de Museos de la Municipalidad, Dr. Alberto CORDOBA.

M. Susana Sansinanea
Mónica Portela
Marta Cardozo de Russo

Tres actividades complementarias: Cooperativismo, Correspondencia y Filatelia

I. COOPERATIVISMO ESCOLAR

Ya en 1884 la Ley 1420 evidenciaba una preocupación por "promover la formación de asociados y publicaciones cooperativas de educación común". El cooperativismo escolar, sin embargo, deberá esperar bastante para obtener un apoyo sistemático. En 1919 se lo propicia desde el Primer Congreso de la Cooperación, realizado en Buenos Aires. En 1926 la Ley 11.388, que reglamenta la actuación de las cooperativas, da nuevo impulso a la actividad general, hecho que se refleja también en el aula.

En el ámbito educativo, es en Francia donde la cooperación comienza a formar parte de la tarea escolar. Finalizada la Primera Guerra Mundial, el Estado no podía atender las necesidades de sus escuelas. La carencia de material didáctico, de muebles y de edificios adecuados hace que un docente, el Inspector Profit, convoque a maestros y alumnos para solucionar esos problemas, con el recurso de la cooperación. Además de cumplir una finalidad económica, la práctica cooperativa revela su valor formativo para la educación.

En 1954, en nuestro país, el entonces Ministerio de Educación reglamenta el funcionamiento de las cooperativas escolares. Cabe señalar que éstas existían ya desde hacía tiempo. Se tropezaba con un problema: nuestra legislación no admitía que se llamara **cooperativa** a una asociación de menores de edad. Entonces, debía constituirse la cooperativa escolar con padres y maestros, desempeñando por fuerza los niños un papel secundario.

En 1960 sin embargo, el Consejo Nacional de Educación logra superar ese obstáculo con su Resolución de Carácter General Nº 57. Se crea la "personería escolar", ficción jurídica que permite que la cooperativa funcione en los límites de la escuela, integrada, dirigida y conducida por niños. El Asesor Escolar (director de la escuela), los docentes y los padres colaboran sin imponer normas. Los últimos integran una Comisión Revisora de Cuentas. De tal forma

no se coarta la creatividad infantil y se asegura la legitimidad de lo actuado por los pequeños cooperativistas.

La sanción de la Ley 20.337 elimina el último escollo legal: su artículo 114 reconoce la existencia de cooperativas escolares integradas por menores de edad, cuya reglamentación queda a cargo de la autoridad competente.

Cooperativismo y educación

Uno de los principios rochdaleanos establecía, ya en 1844, que la cooperativa ha de promover la educación. Sin ella el nucleamiento solidario corre el riesgo de convertirse en una sociedad comercial más, cosa que de hecho acontece. De ahí el interés de todos los verdaderos cooperativistas por hacer que el Estado asuma desde la escuela primaria la obligación de impartir enseñanza cooperativa. En la Argentina existe una Ley de la Nación que así lo impone: la nº 16.583.

Si la cooperativa necesita a la escuela, esta última requiere también de la primera. Ella permite poner en contacto al niño con un instrumento eficiente para solucionar problemas económicos exento del afán de lucro, basado en la solidaridad, no discriminatorio y, sobre todo, democrático. La cooperativa escolar es una sociedad en pequeño, regida por normas que todos han aprobado y discutido en asamblea, con sus autoridades también elegidas por voto secreto luego de una "campaña electoral". Es, además, una sociedad con historia y con sus cronistas: los libros de actas resumen sus luchas y sus éxitos, y ayudan a evitar el fracaso.

La contabilidad sencilla que los niños llevan no es solo ejercitación matemática sobre datos bien reales, es también práctica de la honestidad, ejercicio de la responsabilidad. En una etapa evolutiva en la que el niño avanza en su proceso de socialización, es muy importante que lo haga dentro de una sociedad democrática.

El cooperativismo es también u[illegible]
rón afirmaba[illegible] Todo cooperativismo [illegible]

El cooperativismo enseñado como una "materia" más, aislado del contexto escolar carece de sentido. Veamos algunos ejemplos.

Cooperativas escolares en acción

Los franceses, con gran experiencia en el tema, afirman que el niño y el joven cooperador se destacan en todas las actividades que emprenden. Esto indica que la conciencia cooperativista, principal objetivo del cooperativismo escolar, ha "prendido" en el educando. Este procede frente a todo con sentido solidario, comprende las ventajas de resolver problemas en conjunto, sabe que la unión hace la fuerza.

Lamentablemente, en algunos casos esto se desvirtúa. Hay cooperativas que restringen su labor a la provisión a bajo costo de útiles escolares, por

ejemplo. Pese a las exigencias estatutarias, son los docentes y no los niños quienes eligen el Consejo de Administración. Se eluden las asambleas, las actas, la participación de los padres a través de una comisión revisora, por entenderse que todo ello implica "formalismos inútiles". De hecho, se reduce la cooperativa a un comercio más. No se explica a los alumnos que tienen derecho a un retorno en proporción a sus compras. Se piensa que, de hacerse, se descapitalizaría la institución. El "ahorro sin pena", atractivo casi mágico de la cooperación y argumento vital para imponerla, se obvia.

Sería injusto culpar de esa situación al maestro. Durante más de 10 años éste careció de toda orientación acerca del cooperativismo escolar, desenvolviéndose como bien podía, en una materia que no dominaba.

Bien entendido, el cooperativismo trasciende en mucho lo meramente comercial. Trata de generar en el niño un tipo de conducta que le permita solucionar problemas mediante actitudes solidarias y no egoístas. Para ello fomenta hábitos de ahorro, cooperación y ayuda mutua. El ejercicio de la cooperación será el mejor ejemplo para que el pequeño aprecie de manera directa y objetiva las ventajas del sistema, formándose como futuro integrante de sociedades similares cuando crezca. De tal modo se aspira a conseguir una actitud positiva hacia la construcción de una sociedad más justa, donde el bien de la comunidad prevalezca sobre los intereses sectoriales.

La Asesoría Técnica de Cooperativas Escolares

Desde 1961 hasta 1965 funcionó en el Consejo Nacional de Educación una Asesoría Técnica especializada. Se ocupaba de inscribir a las cooperativas que las escuelas creaban, supervisaba su labor, sugería formas que permitieran un mejoramiento constante de la tarea. Vacante desde aquella fecha, el cooperativismo escolar debió desenvolverse por sí mismo. Es tan fuerte, sin embargo, que sobrevive a esa orfandad y obtiene resultados ponderables.

En 1975, el H. Consejo pone nuevamente en marcha la Asesoría de Cooperativas Escolares. Lo hace, además, en cumplimiento de la Ley 16.583 que establece, como dijimos, la enseñanza obligatoria del tema en el nivel primario. Se está encarando ahora el examen de la experiencia de las cooperativas que actuaron solas durante todos estos años, el estudio de la reglamentación vigente con vistas a su modernización, y la producción de material de apoyo para orientar al maestro.

Las escuelas interesadas en iniciar a sus alumnos en el cooperativismo, pueden dirigirse a REGISTRO DE COOPERATIVAS ESCOLARES, División Complementación Educativa, Pizzurno 935, Buenos Aires. Mucho se agradecerá, asimismo, la remisión de informes sobre la actuación de las cooperativas que ya funcionan.

II. — FILATELIA

El coleccionismo es un impulso natural en el niño de los grados superiores de la escuela primaria. El tema es conocido y mereció estudios psicológicos que el lector conoce. El docente también está familiarizado con ese afán que

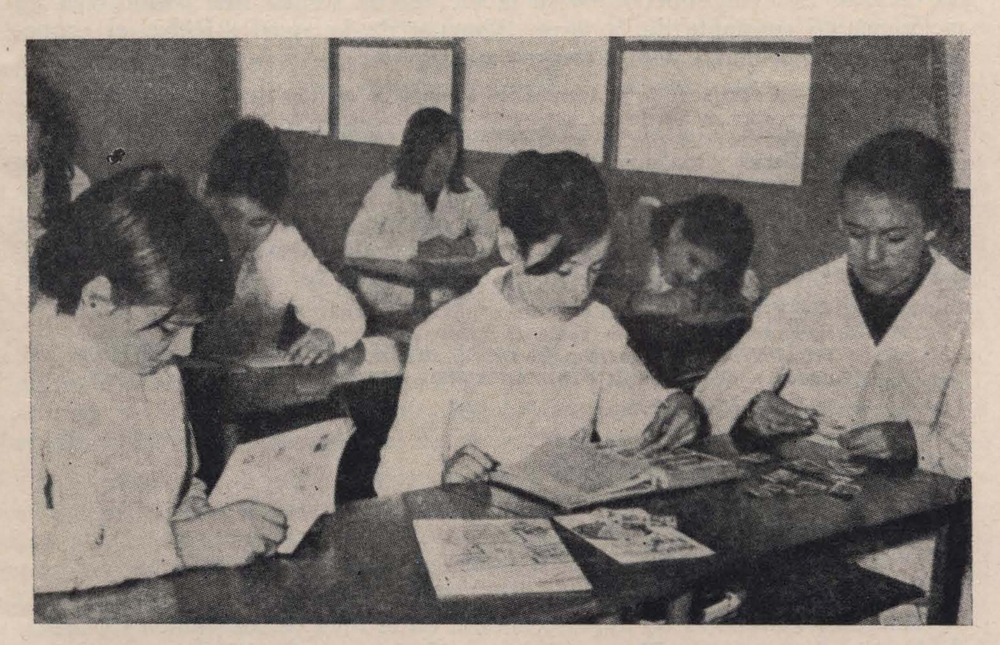
hace presa de sus alumnos, de "juntar" todo tipo de materiales: autitos, etiquetas de cigarrillos, caracolas, figuritas, bolitas, etc.

La filatelia, cuyo desarrollo ha llevado a calificarla como ciencia, constituye un excelente medio para encauzar el afán coleccionista. Une al atractivo natural de las ilustraciones de los sellos, muchos otros: la procedencia a veces remota, la apasionante "cacería" de la pieza difícil. Esto representa un singular valor formativo e informativo. A través de una actividad recreativa introduce al niño en principios tan importantes como la clasificación, base de la ciencia, el orden de elementos en determinadas magnitudes, la manipulación de objetos delicados que ayuda al desarrollo de destrezas, etc.

En la escuela primaria, la filatelia tiende sobre todo a desarrollar en el niño hábitos de orden y destreza, y su capacidad de atención e imaginación. La colección de sellos es un pasatiempo voluntario que aporta conocimientos sobre el propio país y sobre otros del mundo. Al practicarlo en un ámbito ordenado, como el Club Filatélico, el alumno va asimilando normas de convivencia y colaboración que aplicará luego en otros órdenes de la vida.

Clubes Filatélicos Escolares

En 1967 el Consejo Nacional de Educación reglamentó estos grupos en los cuales los niños practicaban filatelia. Bajo la orientación de un maestro asesor, el Club está regido por una comisión de tres miembros, elegidos por sus compañeros. Mantiene una colección general y sirve de vehículo para que los socios organicen y enriquezcan sus colecciones particulares.



En el Club Filatélico Escolar, los niños asimilan normas de convivencia y colaboración, tan necesarias en otros órdenes de la vida.

Dos son los tipos de actividad que se desarrollan: la filatelia por países, o clásica, y la temática. Esta última, de gran atractivo y valor, reúne sellos de diversas procedencias que encaran un mismo asunto: fauna, flora, deportes, religión, mapas, aviación, montañas, uniformes, historia, geografía, etc. Cada una de estas subdivisiones puede a su vez abrirse en multitud de temas; dentro de "fauna", por ejemplo, caben las colecciones de sellos que representan insectos, aves, mamíferos; en "deportes": fútbol, automovilismo, rugby, olimpíadas; en "Historia" el interés recortará determinados períodos, o tal vez un solo personaje (San Martín, Napoleón, Juan XXIII, John Kennedy).

Los filatelistas saben que una buena colección debe hacerse siguiendo un plan, y cada sello debe investigarse. Además del aspecto técnico (tipo de papel, filigrana, dentado, etc.) interesa destacar el sentido del motivo: quién es el personaje representado, o cómo puede clasificarse a los seres vivos que aparecen en una colección temática, faunística, etc. Al plan inicial elaborado al comenzar la tarea, se le irán añadiendo nuevas facetas a medida que avance el trabajo. La aparición de un sello no previsto puede abrir un nuevo capítulo en la investigación.

Tanto el Consejo Nacional de Educación como la Sección Filatelia de la empresa estatal de correos acordaron, desde el principio de una ya larga colaboración, que de ningún modo se pretende formar filatelistas. La filatelia es un medio más para encauzar inquietudes infantiles, nunca un fin. La experiencia de los docentes interesados en la tarea resulta siempre fructífera: los niños adoptan con entusiasmo la idea y, aunque luego la abandonen, adquieren conocimientos y destrezas difíciles de lograr de otra manera.

Apoyo a los Clubes

El Registro de Clubes Filatélicos Escolares, que funciona en Complementación Educativa, brinda asesoramiento a los clubes que lo soliciten, inscribe a los que se crean, procura interconectarlos para facilitar el canje. En el aspecto técnico - filatélico cuenta con la colaboración de la Sección Filatelia de ENCOTEL, ya citada.

Ambos organismos organizaron desde 1965 muestras filatélicas en las escuelas. A la exhibición de diversos materiales, se unía una charla ilustrada con diapositivas, proyección de películas y demostraciones prácticas. La muestra funcionó como excelente motivación para formar luego un club filatélico.

En este momento, el Registro planifica su extensión a todo el territorio nacional. En la actualidad, su acción se circunscribe a la Capital Federal, por problemas organizativos. No obstante, en el interior también se formaron clubes filatélicos que solicitaron su inscripción de manera espontánea. Se trata ahora de canalizar esa inquietud orgánicamente.

III. — CORRESPONDENCIA INTERESCOLAR

Esta antigua práctica no es, en modo alguno, desconocida en las escuelas. Su valor es reconocido mundialmente, y existe un organismo internacional, la FIOCES, con sede en París, que nuclea a las instituciones ocupadas del canje epistolar, en todo el mundo.

En nuestro país existían también organismos educativos en la enseñanza media dedicados a fomentar y organizar la actividad. No ocurría otro tanto —al menos en forma centralizada— en el área primaria. Complementación Educativa toma ahora a su cargo esa tarea.

Valor de la correspondencia

Dentro del área de las actividades expresivas, la práctica epistolar reviste singular importancia. Es propósito de esta sección orientar el intercambio hacia formas libres y auténticas de comunicación. Frente a la práctica de una correspondencia ficticia de carácter ejemplificador, aquélla ofrece la ventaja de responder a necesidades reales. Además, la exigencia de ser entendidos, obliga a los corresponsales a corregir su forma de expresión, a ajustar su vocabulario para trasmitir con fidelidad lo que se desea.

Hay dos tipos de cartas: las individuales y las de aula. Las primeras responden a intereses de los niños y son privadas. Generalmente las motiva una afición común. Las segundas se elaboran entre todo un grupo de alumnos y tiene como destinatario a otro grupo. Suelen referirse a temas de investigación originados en problemas concretos del aprendizaje; obtener de los niños chaqueños, por ejemplo, informaciones sobre el algodón que ayuden a sus compañeros de la Patagonia a ampliar el tema.

El intercambio incluye fotografías, libros, trabajos realizados por los niños y hasta cintas grabadas, cuyo uso se está generalizando en las escuelas.

La inquietud de la sección va más allá de las fronteras del país. Mantiene relaciones con otros países de todo el mundo, afiliados a la FIOCES. Por lo tanto, los alumnos argentinos pueden escribirse por ese medio con los de España e Hispanoamérica, en su propio idioma. Pero también pueden hacerlo con pequeños estudiantes de español de países en los que no se habla nuestra lengua.

Frecuentemente se reciben solicitudes de canje por parte de niños que utilizan el francés o el inglés como idioma de correspondencia. Japoneses, suecos, hindúes, escriben en inglés, por ejemplo. En países árabes como Argelia, Marruecos o El Líbano se utiliza el francés. En el continente africano casi todos los países tienen como segunda lengua una de las nombradas.

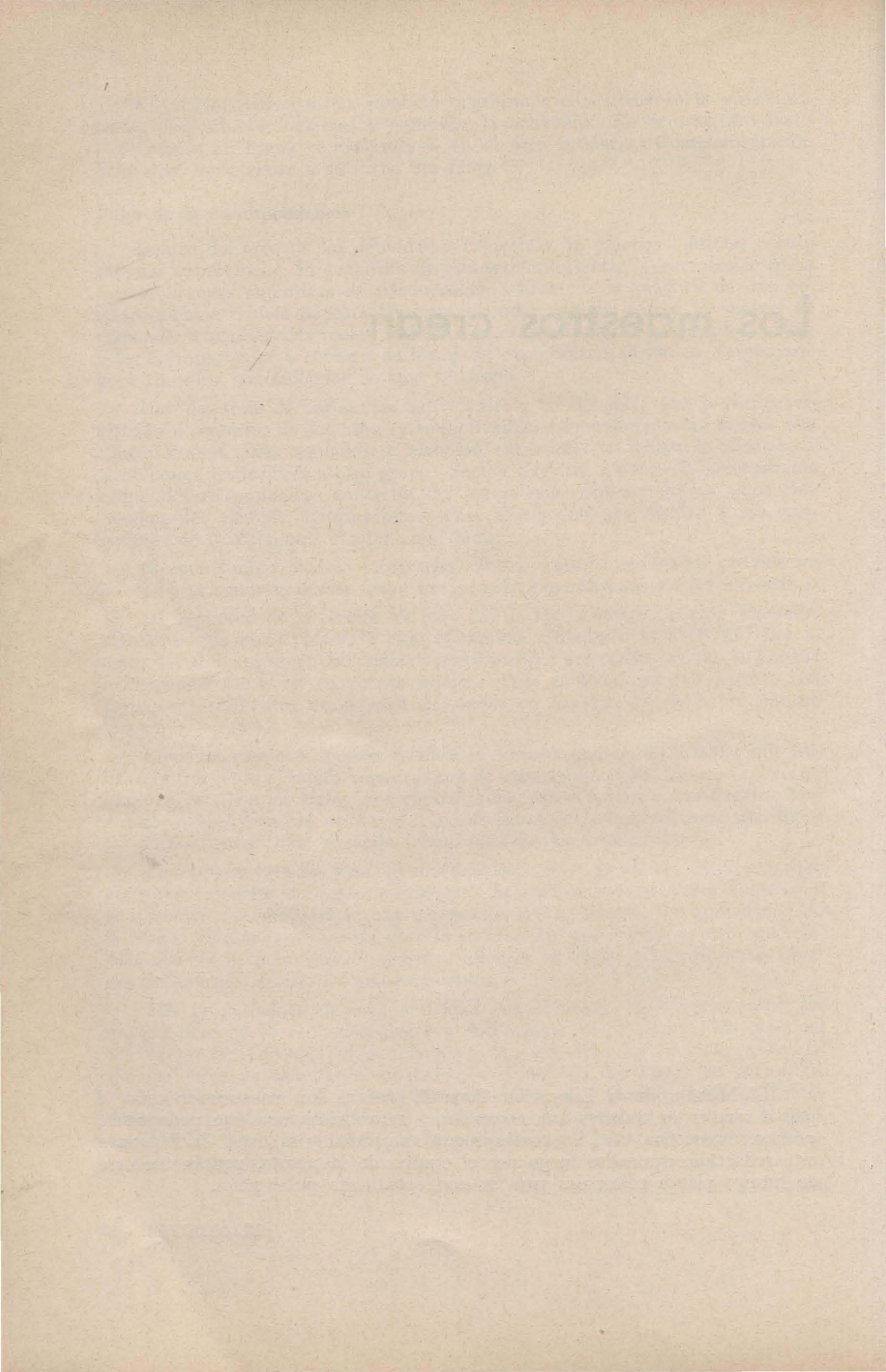
Esto ofrece ventajas para los maestros especiales de idioma extranjero, que actúan en escuelas de doble escolaridad. Sus alumnos acogen con entusiasmo la iniciativa de comunicarse con colegas de países lejanos. El aprendizaje de la lengua extraña se dinamiza ante la satisfacción que brinda su uso concreto. Más allá de lo puramente lingüístico, además, se abren perspectivas de obtener referencias acerca de países remotos.

Las proyecciones de esta actividad son infinitas. En ciertos casos, los amigos desconocidos pueden llegar a encontrarse en el futuro. En otros tal vez la práctica decaiga y se abandone. No importa. La finalidad principal de esta tarea es ejercitar al pequeño en el uso de esa forma de comunicación indispensable, que es la correspondencia. La sección Correspondencia Interescolar está en condiciones de orientar a los docentes en ese sentido, haciéndoles llegar formularios de listas de corresponsales, instrucciones, direcciones y material de apoyo.

HUGO E. RATIER

Los maestros crean

"El Monitor de la Educación Común" invita a los maestros de todo el país a remitir los trabajos que respondan a su vocación, sea ésta pedagógica, poética, ensayística, etc., los cuales, según su calidad y su turno de llegada a esta redacción, evaluados luego por el equipo de la revista, podrán incluirse en futuros planes editoriales para su correspondiente publicación.



En el fondo del patio

(Cuento)

Eustaquio López —no le gustaba llamarse Eustaquio, pero así era su nombre— se acercó a la bombita eléctrica que bailoteaba en su cable, en medio de la calle. Era la única luz y debía leer la dirección. El papel se le humedeció entre los dedos. "Córcega 721". Sería muy cerca, seguramente. Guardó el papel en el bolsillo del impermeable, levantó el cuello porque además de la llovizna soplaba un aire polar, desagradable, y miró. Ahí acababa el asfalto. Ni siquiera contaba con aceras definidas. Seguiría el camino al oscuro, pisando ladrillos esparcidos o hundiéndose en el barro.

Este había sido un día **espantoso.** Repitió a media voz el adjetivo. **Espantoso** no era un modo de hablar, porque las cosas empezaron mal y siguieron peor. La noticia que le llevaron al salir de la escuela se le había hundido debajo de la piel, como un matorral de agujas. Pero al comenzar las clases, a las ocho de la mañana, ni sospechaba lo de Gerardo. Sus alumnos —veinticinco en el registro— se habían reducido a veinticuatro. Algo sin importancia, todavía. En cambio, le desagradó que Lorenzo, Rodolfo y Luis casi se le echaran encima para protestar porque faltaba de la caja de los títeres uno de los fantoches. No cualquiera, sino el Truchimán, el muñeco que presentaba los espectáculos. Preparaban la función del sábado; el Truchimán acababa de estar listo el día anterior (cara de papel "maché", ojos azules, grandísimos, cachetes rosados, negra levita de trapos y sombrero de cartón, también negro); y Lorenzo dominaba los tres dedos a la perfección. Cuando los chicos se iban, a mediodía, supo Eustaquio la noticia que lo hizo palidecer —la noticia **espantosa,** volvió a balbucear el adjetivo— y ya no consiguió almorzar ni pensar en algo diferente.

Un chorro de agua sucia le traspasó los pantalones. El pie se le había resbalado de la hilera de ladrillos y el zapato enlodado pesaba mucho. Si no hubiera ocurrido lo que ocurrió, a esa hora estaría en su dormitorio leyendo a Borges en la cama. O a Cortázar. "Beatriz era alta, frágil, muy ligeramente

inclinada...". Esto lo había leído en un relato de Borges. (¿Qué tendría que ver con Beatriz la mujer alta, frágil, muy ligeramente inclinada, que al salir los alumnos de la escuela se le acercó un poco insegura? En realidad, nada — pensó López. La mujer no era mal parecida, pero sin elegancia; vestida con cierta minifalda de retazos rojos, amarillos, verdes; adornada con un collar de fideos pintados a la témpera. No, no tenía nada que ver con la Beatriz del cuento de Borges).

—Quiero hablar con el maestro de sexto grado...

—Sí, soy yo, señorita.

—¿Usted... Usted es.. el maestro de.. Gerardo Domínguez?

—Domínguez no vino hoy a la escuela. ¿Qué le ha pasado?

La pregunta había quedado suspendida, junto a la puerta. Las primeras gotas, sueltas, rítmicas, caían a través de las ramas sin hojas de los plátanos, sobre la acera, mientras Eustaquio invitaba a la mujer:

—¡Entre, por favor! Empieza la lluvia.

No entró, pero enhebró los pormenores de la noticia. Un camión, uno de esos camiones - tanque llenos de leche, la noche anterior embistió (la mujer dijo despaciosamente, como si la hubiera aprendido en el diario, la palabra **embistió**) a Gerardo Domínguez. Gerardo iba corriendo por la calzada, de acuerdo con la versión del vendedor de periódicos que repartía en el barrio. El camión - tanque dobló la esquina. Un segundo, menos de un segundo...

—Para ser sincera — la mujer arqueó la boca y movió la cabeza —, Gerardo Domínguez nunca serviría para algo bueno. Mejor que haya muerto. Mejor... ¿No lo cree, maestro? Esa clase de gente siempre está mejor muerta...

Eustaquio López, golpeado por la noticia, quedó más golpeado por la reflexión de la mujer. Quiso protestar. Quiso gritar que... (Las aceras estaban mojadas. La calzada estaba mojada. Las paredes de los edificios estaban mojadas. Los plátanos sin hojas estaban mojados. Y la mujer desapareció de prisa, con su collar de fideos pintados a la témpera, con su minifalda de retazos, mojándose también ella, empapándose.)

Eustaquio ahora se preguntaba si la calle Córcega estaría cerca, si sería la calle que acababa de encontrar o si le faltaría otra andanada de pasos, en la oscuridad, pisando barro, resbalando y tratando de equilibrar el cuerpo. Advirtió una luz diminuta contra la pared de una vivienda. Carraspeos. Los ojos, medio acostumbrados a la sombra, percibían un bulto escuálido — una silueta de espantapájaros — recostado en el muro. La lucecita se avivó. La carraspera del espantapájaros, el olor a tabaco rubio, confirmaban la sensación de estar próximo a alguien.

—Disculpe, señor... ¿Me puede informar si la calle Córcega está por aquí?

El bulto extendió el brazo rígido, un verdadero brazo de espantapájaros. Señalaba. Parecía un brazo sin articulaciones.


ETHEL LEONETTI

—¿Estaré cerca del número 721?

—¡Uh! ¡uh! ...

El brazo sin doblez cayó. La lucecita —la brasa del cigarrillo— cobró vida de nuevo. Eustaquio alcanzó a distinguir algún rasgo. La cara rosada. Los ojos grandísimos. Pensó en los ojos azules del Truchimán. ¡El Truchimán! El día había empezado con la desaparición del Truchimán (cabeza de papel "maché", negra levita, sombrero de cartón también negro) y había continuado con esto: con la noticia de la muerte de Gerardo.

—¡Muchas gracias, señor!

López iba a seguir, hacia donde señalara el bulto esmirriado, cuando el espantapájaros lo detuvo. Una mano de alambre, puro hueso, le apretó el antebrazo.

—Córcega 721... Eso dijo... ¿No?

—Sí, señor.

El bulto carraspeó.

—¿Es donde murió un chico, no?

—Bueno... Entiendo que el chico murió en la calle, en un accidente.

—¡Uh, uh! ... Es igual. Murió. —Volvió a extenderse el brazo duro—. Tres puertas más adelante.

—¡Oh! ¡Le agradezco de nuevo!

—Mejor que haya muerto. ¿Sabe? Esa clase de gente siempre está mejor muerta...

La mujer de la mañana había dicho exactamente lo mismo. Eustaquio López alzó la voz, fría como el aire desagradable de la noche. Nadie tenía derecho de hablar de esa manera. Gerardo era un niño, un pobre niño. Era su alumno. Eustaquio gritaba, gesticulaba. Oyó la carraspera a varios metros de él. La oyó más lejos. Y dejó de gritar. El espantapájaros, el bulto de la mano de alambre, puro hueso, se perdía en la oscuridad, en el barro, en la llovizna tenue. No lo escuchaba. O no aceptaba escucharlo.

Llegó hablando solo, protestando solo, a la casa. El portalón de hierro, abierto, permitía entrar en un patio. De un lado y de otro, creía descubrir prismas, paralelepípedos, cuerpos geométricos vencidos por la humedad, por la sombra, que sobresalían de la noche. Batió las manos. Ladró un perro. Eustaquio pasó el pañuelo por la cara. Ladró el perro nuevamente. A la derecha, brotó la luz de un farol. López vio habitaciones enfiladas, viejas; el patio de ladrillos; los desniveles, semejantes a úlceras producidas por el tiempo y los improvisados albañiles, receptáculos de agua sucia, esa noche; y vio, asimismo, a la mujer que portaba el farol.

—¿Qué quiere?

Eustaquio se halló frente a la mujer alta, frágil, muy ligeramente inclinada (¡no, absolutamente; nada que ver tenía con la Beatriz del cuento de Borges!) que lo visitara en la escuela.

—¿Qué quiere? —insistió. El largo "salto de cama" de ahora, deshilachado, pringoso, le cambiaba la traza. La voz le salía firme: estaba en lo suyo.

—Deseo saludar a la familia del niño Gerardo.

—¡Ah, sí! —arqueó la boca, movió la cabeza, como al mediodía—. Yo le avisé. Yo no le dije que viniera.

—Ellos... ¿No están?

—El padre. Al chico lo velan qué sé yo dónde. ¡Maestro! Un consejo... No pierda tiempo.

—Prefiero hablar con el padre de Gerardo, entonces.

La mujer sacudió el farol.

—No me oyó. Le dije que no perdiera tiempo.

Eustaquio suavizó el tono cuanto pudo.

—Usted no quiere a los Domínguez, ¿verdad?

La mujer rió en falso y encogió los hombros. Seguía lloviznando. Seguían salpicando las gotas desde el suelo y formando burbujas efímeras en los charcos del patio desnivelado.

—Está bien, maestro. ¡Venga!...

Las puertas, todas las puertas cerradas, se iban entreabriendo, lanzando al patio un hilo vertical de luz mortecina, inquisidora. En alguna parte (Eustaquio no podía verlo) gruñía el perro hastiado de soledad, de llovizna, quizás de mala comida o del pésimo —presumible— olor de su covacha.

—Ahí viven los Domínguez.

Era una casilla de tablones apolillados, en el fondo del patio. La mujer se plantó, farol en mano, a suficiente distancia, cosa de no ser advertida por quien respondiera al llamado. López golpeó la puerta.

—Usted... ¡Ya sé quién es usted!

La forma gigantesca, abotagada, se esforzaba por mantenerse, agarrando el marco de la puerta con los dedos fofos, enfermos. Detrás, bamboleaba la llama de una vela y también bamboleaban las sombras de los muebles sobre las paredes.

—¡Maldito!... ¡Ya sé quién es usted!

Había sido tan rápida la aparición, como si lo hubiera estado esperando, que a Eustaquio se le enredaron los pensamientos. Aquellos ojos chiquitos,

perdidos en el rostro barbudo, hincados al fondo de los pómulos esponjosos, despedían obscenidades, dibujos cerebrales primitivos e impúdicos.

—¡Usted mató a mi hijo!... ¡Porque mi hijo se volvió ladrón por usted! ¡Usted! ¡El maestro! ¡El que inventa cosas para que los pibes roben!... Yo no quiero ladrones... Yo lo eché a mi hijo anoche... ¡Lo eché!... Porque mi hijo robó lo que usted hizo... ¡Lo eché! ¡Lo eché! ¡Y se murió porque lo eché!... Porque no quiero ladrones... ¡Y lo eché por usted!... Hijo de...

Sostenido apenas con una mano, alcanzó algo con la otra, algo que debía de estar allí, junto a la puerta, quizás colgado en los tablones roídos por la polilla. Descuajó un grito bestial, infrahumano:

—¡Asesino!

Arrojó el objeto que acababa de alcanzar, y cerró la puerta. Un objeto pequeño, negro, que cayó en un charco.

Lloviznaba. Se oían los gruñidos del perro. La mujer corrió con el farol y alumbró el hueco de agua barrosa. En el centro, los ojos grandes del Truchimán miraban la llovizna, mientras la pintura azul se iba corriendo, corriendo, sobre la mejilla rosada de papel "maché".

JUAN BAUTISTA SPRUMONT

Historia ficción de un Cacique

(Noticia y fragmento de un poema en cielitos donde el Cacique pesca en el día; y por la noche, en el parlamento indígena de San Clemente del Tuyú, hace defensa de la carne de novillo en desmedro de la de yegua).

El Cacique arauco Pagi Pañi Uchaima Nibigul es descendiente directo del firme Caupolicán en volumen y fuerza: sobrepasa las diez arrobas de peso y le agracia la encomiable altura que se eleva a más de los dos metros veinte centímetros. Su vida, siendo joven, se extendía por las montañas, por las pampas; ya cazando a tacuara el huemul, el puma, el jabalí, o en los ríos —y a tacuara también—, pescando la trucha gigante. Un día fue llamado por el Gobierno Nacional para que ingresara en el camino de la paz y cancelara sus planes de darse, como sus antepasados, a los malones terroríficos donde por su poder sería el avasallador. Se le requirió que diera el "adiós, adiós" a las montañas, a las pampas, a los toldos, al adiestramiento del indígena en el cuatrereo. Aceptó. Puso su nobleza genealógica de fianza y, al acercarse a la civilización, el Registro Civil le borró sus nombres tan significativos: Pagi Pañi (León), Uchaima (Grande), Nibigul (Tigre). Del apellido araucano Nibigul, el Jefe del Registro Civil hizo un anagrama que lo convirtió en Bulgini, un apellido romano de ilustre prosapia, y él eligió los nombres por la eufonía: Enrique y José.

Por lo tanto, y nunca a causa de su volumen, sino por su real conocimiento en reses, fue colocado en la Junta Nacional de Carnes; luego recibió otro importante cargo: Ejecutivo de la Escuela Normal de Profesores "MARIANO ACOSTA" de la Capital Federal. Más el Cacique no podrá ser presa constante de las gigantescas montañas modernas —los rascacielos—, ni de las calles de piedra o cemento, ni de todo lo moderno que le impone la Capital. No podrá olvidar los toldos, los aires libres, las montañas, ni las pampas que añora. Con

mucha frecuencia efectúa excursiones que lo retienen en su verdadero medio nostálgico. De su última estada en las tolderías de San Clemente del Tuyú, donde convocó a los suyos durante el frío lluvioso enero de 1970, y de su pesca de lisas en el río Salado (a tacuara y desnudez salvaje) que fue el asombro y la atracción del turista, nacieron los cielitos. Poema en su honor y, a la vez, testimonio histórico del ser humano que ganó el progreso, la cultura, la educación, la instrucción y el respeto por los bienes ajenos, pero que desecha el sistema moderno de pescar con caña, nylon y anzuelo. Prefiere el suyo, primitivo y contundente: la tacuara indígena. A pesar de habérsele borrado los nombres al cacique, existe, perdurando, lo que no podrá borrar ni acallar el tiempo.

La voz tradicional araucana vibra en la superstición y la leyenda. Se cuenta que en las noches, desde el pie de las montañas andinas hacia las pampas, se extiende una lumbre en alas del viento que clama pidiendo el regreso de Pagi Pañi Uchaima Nibigul.

Cielitos

Partió de la toldería
el Cacique Nibigul:
lo va cubriendo una lluvia,
cielito, en oscuro tul.

Lleva la tacuara al hombro
y anda con paso forzado,
que está presintiendo lisas
en la hondura del Salado.

Entra en el río, cielito,
y el Salado es ya de él:
mete su vista en la hondura
y ve lisas a granel.

Con el río a la cintura
y pulso muy superior,
la punta de su tacuara
hinca en la lisa mayor.

Se agolpan los veraneantes.
cielito, en Samborombón,
viendo al cacique afanoso
sacar la pesca en montón.



Se oye decir: "¡No erra *una!"*
"¡Ve el pescado donde se haya*!"*
Y las lisas caen volando
al arenal de la playa.

Cielito y vaya otro cielo:
cielito del pescador.
Pasa el Salado diciendo:
"¡Yo no vi pesca mejor!"

Y aunque cunde el tiempo feo
y el aguacero no para,
no han de tomarse una tregua
el Cacique y la tacuara.

Mas cuando tiene el tendal
que luce a la luz del día,
pide el cacique a los suyos:
"¡Llévenlo a la toldería!"

Y deja el río Salado
porque el frío lo entumece;
porque ya suben las aguas
y la tarde se oscurece.

Cielito, cielo que sí,
cielo de la toldería,
vamos a pasar la noche
quién sabe mejor que el día.

Una cena superior
el Cacique se prepara:
lisas asadas que él mismo
ensartó con su tacuara.

Y ya se encienden los fuegos,
cielito, a brasa y rescoldo:
para no perder bocado
no queda un indio en su toldo.

Y arrimados al fogón,
sobre la presa dorada,
va el plato y el tenedor
a la par de la mirada.

En otro fogón, cielito,
que inadvertido no pasa,
el costillar de una yegua
poco a poquito se asa.

Y ya que paró la lluvia,
que se ha serenado el mar,
y hay fiesta en la toldería,
cielito, voy a cantar.

La Cautiva del Cacique
a las otras hace oír
lo que sucedió en la playa,
y lo vuelve a repetir.

"Pescó a tacuara el Cacique,
la manejaba del cabo.
Lo hubieran visto desnudo...
Todo no... Con taparrabo".

Y ya que solté el preludio
y la voz no se me gasta,
voy a cantarles cielitos
hasta que Dios diga "basta".

Y voy a cantar, cielito,
para decirles sin tregua,
que un Cacique de los nuevos
no quiere carne de yegua.

Y ahí está junto a su toldo,
donde su diente entretiene;
y en cuanto comió una lisa
al punto la otra le viene.

Con boca demoledora
ni raspas ni espinas saca:
diente, paladar y lengua,
machaca que te machaca.

Cielito, cielo y más cielo,
en los toldos se asegura
que, lo mismo que el caimán,
tiene doble dentadura.

La indiada nueva que observa
que lisas sólo mastica,
le habla de asados de yegua
y, aunque suave, lo critica.

Cielito, si esto supieran
los bravos. Namuncurá,
Katriel, Pincén, Baigorrita,
y el duro Kalfucurá.

Para estos caciques fieros
no hubo alimento mejor.
Si hasta cruda la mordían
tentados por el sabor!

¡Ah, costillares de yegua!
¡No hay carne que te *aventaje!*
A brasa y rescoldo asada
y a curas de ají salvaje.

Cielito, cielo que sí,
ante tanto parlamento
en vez de echarse un bocado
echó a volar su argumento.

Responde el Cacique en calma:
"La yegua, para el padrillo;
para mí quiero la carne
de exportación, del novillo."

Cielito, y ahí va otro cielo.
"Los caciques anteriores
no eran para el plato fino...
eran malos comedores".

"Es la carne caballar
muy fuerte, carne que jede;
se mete por el olfato
y sacarla no se puede".

"En cambio, la del vacuno
es una carne inodora,
y es una gloria su olor
cuando al fuego se la dora".

Y un indio que andaba en vinos,
que al Cacique no atendía,
con el sonar de las olas
se acompasaba y decía:

"¡Qué lindo es mirar la parra,
ver el racimo encendido!
Pero, ¡viva la botella!
que me lo entrega exprimido".

Aquí el cielito termina;
nadie se sienta ofendido,
porque uno que bebe y canta
cielito, esté divertido.

Que de haber bebido agua
como bebe cualquier bicho,
cielito de mis amores,
nada de esto hubiera dicho.

Por el vino hubo la crónica,
cielito en blanco y azul:
si no, ¿quién sabría de Pagi
Pañi Uchaima Nibigul?

Está en las piedras andinas
todo su vivir escrito,
pero en los archivos nuestros
nada hallábamos, cielito.

Pero una junta de sabios
con otra de historiadores,
andan rastreando en las piedras
y han hallado mil primores.

Cielito, valga este ejemplo,
la leyenda dice así:
"Su tacuara tumba al puma,
al huemul y al jabalí".

ELIAS CARPENA

ETHEL LEONETTI

La profesora Ethel Leonetti Fabiano de Livoff es egresada de la Academia Nacional de Bellas Artes. Desde 1959 dicta clases de su especialidad en establecimientos oficiales y privados (primarios, secundarios y técnicos). Se desempeñó como ilustradora en T.V. Educativa dependiente del Consejo Nacional de Educación desde 1971 hasta 1973. Ha obtenido, entre otros premios, la Insignia de la Academia Nacional de Bellas Artes Decorativas e Industriales de la Universidad Nacional de Tucumán (1949); Tercer premio por la obra "Lamento de Jeremías" en la II Bienal de Arte Sacro Moderno (1956); Primer premio, categoría profesional, del Departamento de Cultura del Club Boca Juniors y Medalla Ateneísta (1953); Primer premio en el concurso de manchas organizado por "Rondó S.R.L." y Amigos de Floresta"; Diploma y Título de Caballero de la Paz, otorgado por la Asociación Pacifista Uruguaya (1957), etc., etc.

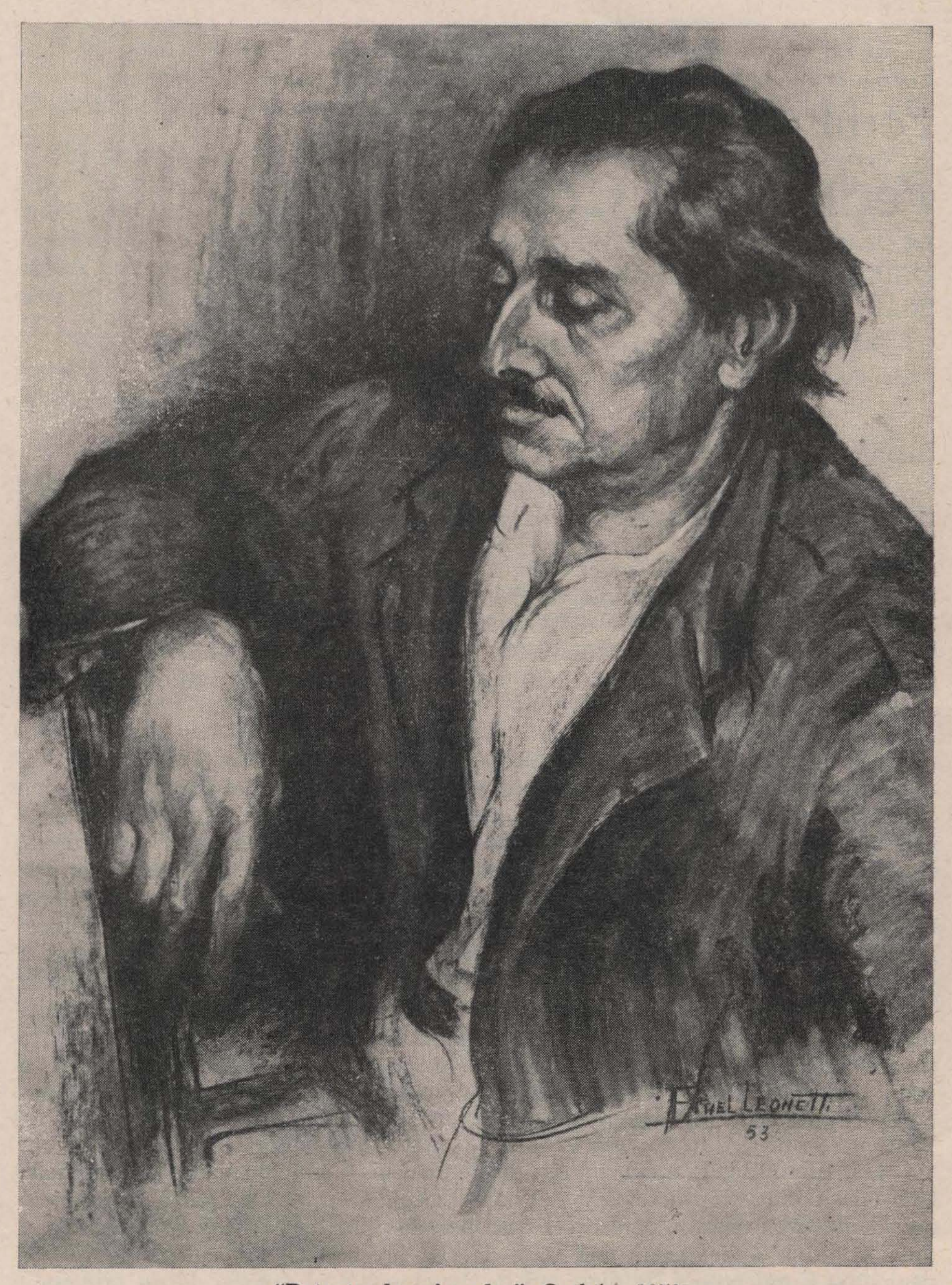
Ha expuesto en distintos salones del país, entre los cuales mencionaremos: el Tercer Salón Sacional de Dibujo (1953); en el Salón Nacional de Artes Plásticas "Manuel Belgrano" (1957); en el Salón



"Lamento de Jeremías" Oleo, 1956

de Rosario, de Mar del Plata, de La Plata, de San Fernando y otros, así como en la Primera Exposición de Artistas Plásticos Argentinos organizada por la Agrupación Propulsora de la Avda. Santa Fe (1964).

Por otra parte, también ha pronunciado conferencias en centros culturales, algunas de las cuales merecen destacarse. Por ejemplo: "Tendencias de la cultura artística contemporánea" y "Alcances de la cultura contemporánea", que fueron elogiadas por la crítica.



"Retrato de mi padre" Carbón, 1953

Perfil de un educador: Pedro Luis Comi

DIRECTOR DE LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORES Nº 2, "MARIANO ACOSTA"

Siempre estaba en el establecimiento, desde sus "años verdes" de 1931, asistido por las primeras luces del alba y por las primeras sombras del crepúsculo.

Enhiesto, exigente, disciplinado, aunque dueño de una generosidad entrañable, siguió manteniendo intacto el legado casi legendario de sus antecesores. Encarnaba la obra medular de Adolfo Van Gelderen; la actitud apolínea de Victoriano Montes; el espíritu selecto de Clemente L. Fregeiro; la inquietud perenne de Pablo A. Pizzurno; las singulares y meritorias preocupaciones de Alejandro Bergalli.

Nada escapaba a la pupila expectante del Director Pedro Luis Comi. Administrador concienzudo, vio surgir de aquellas aulas torrentes de maestros que se derramaron por la gran ciudad y sus alrededores. Cada promoción de educadores salidos de la Escuela Normal "Mariano Acosta" conserva el recuerdo inapreciable de muchas horas discurridas en su ambiente, de los profesores que simbolizaron la época romántica de aquella casa donde se exaltaron los valores antiguos, los dones del pensamiento y de la imaginación. ¿Cómo olvidar, al pronunciar el nombre del profesor Comi, a Juan Mantovani, a Ricardo Chapo, a José Carlos Astolfi, a Arturo Marasso, a Rafael González, a Teodoro Tonina, a Vicente Demarco, a Alberto Fesquet, a Dardo Corvalán Mendilaharzu, a Héctor Jacinto Médici, a Violeta Bregazzi, a María Romera, a Catalina Labary, a Carlos Justo Florit, a Manuel Santiago Rocca, a Carlos Alberto Veronelli, a Juan Canter, a Aurelio García Elorrio, personalidades que enaltecieron la Escuela Nornal, por los mismos tiempos?

Dos fueron los grandes amores de Pedro Luis Comi: su madre y la escuela. Con ellas compartió desvelos y alegrías. El celibato, por otra parte, no impidió que demostrara afectos paternales corroborados por quien le pidiera consejo u opinión. Si le aplicáramos una frase de "La leyenda de los siglos", podríamos decir que Comi poseía "la dignidad de un obispo y el señorío de un príncipe".

Leve candidez vislumbrábase, a veces, en su rostro, para borrarse en seguida: el pudor que distingue a las grandes almas no faltaba en la natural energía del carácter de Comi.

En su misión educativa, supo cuidar el mecanismo montado por sus antecesores. Impuso estricta disciplina y señaló un eficaz derrotero a la población escolar. Convencido como Hegel de que "nada grande se ha hecho en el mundo sin pasión", aspiró a formar maestros apasionados por su obra.

El maestro auténtico tiene la sonrisa de Dios en los labios. Investido de humildad y de paciencia infunde en los alumnos los rasgos de su personalidad futura. De ahí las proyecciones que debemos reconocer en las normas de disciplina exigidas por Comi en la Escuela Normal. Normas que, si a veces no fueron comprendidas, al menos siempre fueron aceptadas por el influjo del carácter ejemplar del Director.

Pedro Luis Comi iba de traje oscuro, camisa blanca y corbata negra. El rostro afeitado daba prestancia a su pulcritud. Grave, sin ser inabordable; erguido, sin ser altanero, era en suma, estricto.

En las frías mañanas de invierno, a eso de las siete y media, se podía encontrar a Comi de pie, en los escalones de mármol de la entrada principal. Inmóvil, los brazos caídos, la apostura del centinela indiferente a las ráfagas matinales, solía clavar de prisa la mirada penetrante, quizás lejana, que abarcaba todo lo que de la calle General Urquiza podía verse. Eran momentos casi rituales, y su rostro parecía esculpido para trasmitir un mensaje vital. Imponente, majestuoso, contestaba los saludos inclinando apenas la cabeza. Diríase un gladiador en los prolegómenos de la lucha. Lo era, en cierto modo, puesto que, dueño de su conducta, sabía encarar los decretos del destino o de los hombres. Con esa fe incomprensible a los profanos, Comi auscultaba los latidos del acontecer cotidiano sin retroceder un ápice. Era un Prometeo conscientemente cautivo para alcanzar la libertad de su vocación. Alfarero de almas, buscaba en ellas la belleza perdida. Al verlo allí, en las mañanas desapacibles, nadie se resistía a evocar la figura del sabio Amadeo F. Jacques, inmortalizada en las páginas de "Juvenilia". Entretanto, los alumnos del departamento de aplicación, del magisterio, del profesorado en ciencias y letras, iban ganando los corredores, rumbo a las aulas, en orden perfecto...

No faltaba, sin embargo, la chispa de buen humor; y cuando tal ocurría, Comi era una especie de Mr. Micawber, el personaje de Dickens en "David Copperfield", pero más objetivo y mesurado. El despliegue de bonhomía inspiraba confianza. Movíase uno a pedirle opinión y hasta consejo. "Vea, mi amigo..." — solía responder, mientras hilvanaba palabras sensatas y orientadoras. A la madre de algún alumno que lo visitaba por problemas de conducta del hijo, y que se prodigaba en reflexiones favorables al retoño, contestaba: —"Muy bonito lo que usted me expresa, señora. Muy bonito. Pero su hijo es indisciplinado..."

En ciertos momentos, Comi parecía dotado del don de ubicuidad. Se lo encontraba en todas partes: en las aulas, en la secretaría, en la biblioteca, en los gabinetes de física y química. Cualesquiera de ellas le hubiera servido para confesar a la manera de Horacio: "Este rincón me sonríe".



Cuando la Navidad o las Pascuas estaban cercanas, el lugar predilecto del Director Comi era la secretaría. Bosquejaba una sonrisa cordial. La dejaba esfumarse poco a poco. Se le despertaban actitudes joviales. Parecía un chico grande, capaz de emocionar sin proponérselo y sin advertirlo. Mientras hablaba se inclinaba hacia adelante, irguiéndose un poco sobre la punta de los pies y moviendo la cabeza a un costado. Recomendaba sobriedad para evitar un mal trance en los preliminares de la Nochebuena. Nos dedicaba un recuerdo afectuoso para nuestras familias, en tanto movía las manos, despaciosamente, al compás de las palabras.

En mayo de 1954, Pedro Luis Comi se alejó de la Dirección de la Escuela Normal de Profesores. Dejaba un vacío que hasta los más remisos en aceptarlo debieron reconocer. Comi había sabido mantener el espíritu del establecimiento, el legado normalista de sus antecesores en el cargo. Lo que había dado, lo mejor de su naturaleza, quedaba en el recuerdo de la población escolar.

Así fue el Director Comi: emoción pura, desbordante; generosidad sin límites. Nunca lograremos conocer en profundidad todo lo que llevó a cabo. ¿Cómo escribir un capítulo de su biografía que se refiera, por ejemplo, a los alumnos pobres y sin hogar que recibieron de él, además de estímulo, alojamiento y recursos pecuniarios?

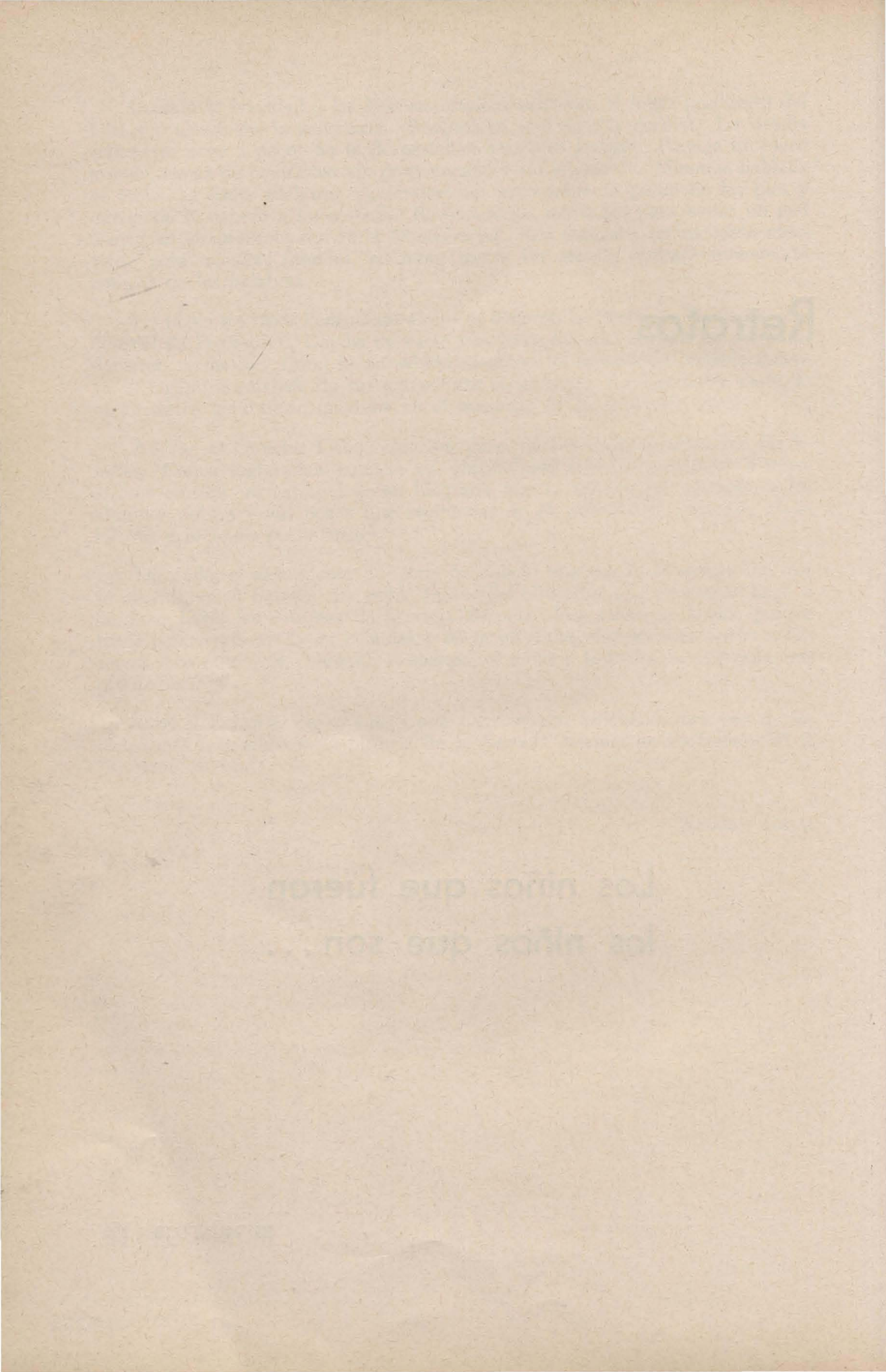
Sin duda, el alejamiento de Comi ha dejado una estela de melancolía que se ahonda en el tiempo. La noble figura del educador que evocamos llegó a iluminar hasta los rincones de la vieja Escuela. Fue como su hogar, porque había concurrido a ella en la niñez y en la juventud. De alumno arribó a Director. Los años y la voluntad, el tiempo, el amor y la lucha, le otorgaron ese privilegio.

Con el Director Pedro Luis Comi ciérrase con broche de oro uno de los ciclos más brillantes en la historia de la Escuela Normal de Profesores Nº 2, "Mariano Acosta".

RICARDO CASAL

Retratos

Los niños que fueron
los niños que son...



César Tiempo

Periodista, por vocación y necesidad, César Tiempo amplió su visión abarcadora con todos los géneros imaginables: poesía, cuento, novela, teatro, ensayo y guión cinematográfico.

Su generación fue la de los cafés literarios, el Tortoni, y el Royal Keller; su escenario, Boedo, con sus urgencias sociales; su pedagogía preferida: la calle, serena y rezongona, satisfecha y necesitada.

Nacido a orillas de otro río que el de la Plata, el muy lejano Dnieper, en Yekterinoslav (Ucrania), el 3 de marzo de 1906, vino de chiquilín a esta tierra, donde estudió, y se desempeñó como celador en el Colegio Nacional Rivadavia.

Al trasponer los umbrales del quehacer literario, este Israel Zeitlin, se convertirá en César Tiempo y tendrá por compañeros y consejeros, a escritores polémicos y batalladores como Alvaro Yunque, Leónidas Barletta, los hermanos Tuñón y Nicolás Olivari, entre otros. Es una época de fecunda camaradería literaria, de cenáculos y publicaciones. Son los tiempos de las revistas "Martín Fierro y "Nosotros", de "Los pensadores" y "Claridad", estas dos últimas con plena participación de César Tiempo. "Claridad", la publicación más ambiciosa del grupo de Boedo, lo contó en el cargo de secretario, en compañía de Barletta.

En esos años también hace su aparición el poeta, escudándose bajo el seudónimo de Clara Beter, con un libro de poemas de fuerte contenido sentimental, que consiguió una vasta repercusión: "Versos de una...".

Después vendrán los premios nacionales y municipales, la dirección del suplemento dominical de "La Prensa"; misiones periodísticas a diferentes partes del mundo y una intensa producción para nuestra cinematografía.

Su más reciente aporte literario es una amena evocación del "zorzal criollo" que lleva por título "El último romance de Gardel". En la actualidad se desempeña como Director General del Teatro Nacional Cervantes.



El Monitor de la Educación Común solicitó una entrevista al Director General del Teatro Nacional Cervantes. Toda formalidad desapareció cuando fuimos recibidos por César Tiempo en su despacho. Nos invitó a sentarnos, y frente al escritorio de su presente de madurez plena, le preguntamos si le agradaría recordar su vida escolar.

Brilló su mirada, se le iluminó el rostro, y con el entusiasmo de los que viven en su corazón los niños que fueron, aceptó.

Espontáneamente, y sin que mediara pregunta alguna, exclamó:

—Fui muy feliz en la escuela, ¡me divertía muchísimo!

PREGUNTA: —¿En qué escuela o escuelas cursó el ciclo primario?

CESAR TIEMPO: —Escuelas... fueron varias. Nos mudábamos con frecuencia, y siempre concurríamos mis hermanos y yo, a las escuelas más cercanas a nuestros domicilios. El Jardín de Infantes lo hice en una escuela hebrea a la que asistí para aprender este idioma. Fue muy beneficioso para mí, porque en ese período, entre los tres y los cinco años, me acostumbré a despegarme de las faldas de mamá, y no sufrí al ingresar a primer grado las angustias que vi en otros compañeros. Cursé primer grado en una escuela de la calle Canning (hoy Scalabrini Ortiz). Mi maestra se llamaba Alejandrina A. de Farina. Rubia. ¡Muy bonita!

Todavía estaba el arroyo Maldonado. Iba a pescar ranas y a expedicionar sus orillas. Era mi juego favorito, pero ir a la escuela me proporcionaba una gran alegría. Allí podía correr, jugar, cantar, estar con amigos, aprender y hacer cosas. Me sentía muy dichoso en ella. Nuestro hogar era muy pequeño, tres hermanos, pocas comodidades; por eso, en mi mundo niño, la escuela surgió como algo realmente importante. Creo que es por esa razón que aún hoy recuerdo los nombres de todos mis compañeros y maestros. A propósito, hace poco, tuve la ocasión de ver una fotografía del grupo de tercer grado, que me trajo un amigo, y logré nombrar a todos los chicos que aparecían en ella por su nombre y apellido. ¡Sin embargo, han pasado más de sesenta años!

Posteriormente, fui a una excelente escuela mixta en la calle Pavón, donde hoy se halla un canal de televisión. Mi maestra fue Norberta Castiarena de Espinosa. En cambio, quinto grado lo cursé en la escuela Carlos Pellegrini, de la calle Entre Ríos casi Cochabamba. Allí tuve por maestro a un riojano extraordinario, Carlos Valle Peñaloza, uno de los que despertó mi pasión por la literatura. Hace diez años lo encontré en Avenida Mayo y me reconoció, lo mismo que la maestra de cuarto grado, a la que vi una tarde en la calle Flo-

rida. Estaba yo en la puerta del local de una revista que dirigía; pasó; se detuvo frente a mí, y me nombró. Yo tenía treinta años menos que hoy, pero me reconoció.

En sexto grado, no sé por qué, no concurrí a ninguna escuela, y rendí examen en el colegio Santa Clara, de Adrogué. Mis padres nunca me dieron una explicación al respecto, ni yo se las pedí. ¿Sería por cambiar de paisaje?

PREGUNTA: —Apoyado en su excelente memoria, ¿qué imagen puede conformar usted de sí mismo como alumno en la época de su escolaridad primaria?

CESAR TIEMPO: —Creo que era un buen alumno. Tuve pasión por la escuela. En algunas disciplinas, las que más me gustaban, me aplicaba mucho. Por ejemplo, historia. La estudiaba con verdadero entusiasmo, y hoy puedo afirmar que me sigue interesando y que sé muchísimo. Lecturas, redacción... Mis autores predilectos, dentro de los textos que llegaron a mis manos en esa época, eran Olegario Andrade y Esteban Echeverría. Aprendía de memoria poesías y prosas completas, y me deleitaba repitiéndolas. Tenía facilidad para expresarme tanto en forma oral como escrita, y más de una vez recuerdo que me preguntaron si las composiciones eran copiadas o si alguien me había ayudado. Y no era así, realmente las redactaba solo, porque me gustaba.

PREGUNTA: —¿Qué hechos puede usted evocar a los que atribuya influencia posterior, ya sea en el aspecto personal o profesional?

CESAR TIEMPO: —No sé si puedo atribuir a mis maestros haber despertado en mí una vocación, pero pienso que me inclinaron a la pasión por la literatura. Siempre me prestaron y me regalaron libros. En una ocasión, estaba yo frente a un quiosco de esos que venden libros y revistas, mirando todo ávidamente, como puede mirar algo que le gusta un chico de once o doce años. Sorpresivamente, oí la voz del maestro que me preguntaba: ¿Qué es lo que te gusta? Y me compró un libro. No una revista de aventuras, que también me habría entusiasmado.

Siempre iba a la casa de una maestra a quien le hacía mandados y le llevaba recados. Ella, a cambio, me prestaba libros, y yo me sentía muy bien recompensado.

PREGUNTA: —¿La maestra se dedicaba a usted en forma distinta, porque le veía aptitudes especiales?

CESAR TIEMPO: —No creo. No sé qué podía descubrir en mí, nunca fui un niño precoz ni prodigio. Pienso que lo hacía con otros chicos también. Eran maestros extraordinarios. Su función no terminaba en la puerta de la escuela, se prolongaba a vigilarnos en la calle y a ayudarnos aún en los problemas de nuestras casas. Me gustaría que alguno viviera y le llegara este recuerdo mío, pero han pasado tantos años...

De ese período de mi infancia, agradezco haber tenido un padre muy comprensivo, excelentes maestros, buenos amigos, y pudor. El ambiente del

barrio donde viví no era bueno, y mi timidez me llevó a tratar gente que después consideré repudiable. Pude haber sido un hombre poco honesto; sin embargo, el medio me salvó, porque la escuela me dio lo que yo deseaba, los maestros lo pusieron a mi alcance, y mi padre me lo hizo valorar. Más tarde, a los catorce años, me relacioné con gente de teatro y descubrí un mundo nuevo, que despertó mi vocación.

PREGUNTA: —¿En algunas de sus obras narró episodios escolares?

CESAR TIEMPO: —Sí, en "Sabadomingo" hay un cuento que resume vivencias escolares. Cada cambio de escuela involucraba volver a poner en práctica el arte de hacer amigos. Alguna vez encontré chicos que se reían por algo de mí, pero en una ocasión salvé al perro de un compañero de ser llevado por la perrera, y eso me ganó el aprecio de todos. ¡Cosas de chicos!

PREGUNTA: —¿Considera usted que los hábitos adquiridos en la escuela primaria se reflejaron en su personalidad adulta?

CESAR TIEMPO: —Sí. La escuela primaria dejó en mí actitudes y aptitudes que perduraron: el culto de la amistad, la lealtad. Estimo como un hecho sobrenatural, el que a pesar de miles de condiciones adversas haya podido recibir en esa época estímulos morales e intelectuales que determinaron en mí una conducta, una vocación, un destino. Sólo lamento no haber seguido una carrera universitaria que me hubiese permitido independizarme. Pero soy feliz en mi oficio, el periodismo. He trabajado muchísimo en diarios, revistas, como para radio, cine, teatro y televisión. Este oficio me llevó a vivir hasta en la India, Medio Oriente y Europa. Me gustaría volver a vivir en Roma. ¿Morir?... En Roma o Jerusalén.

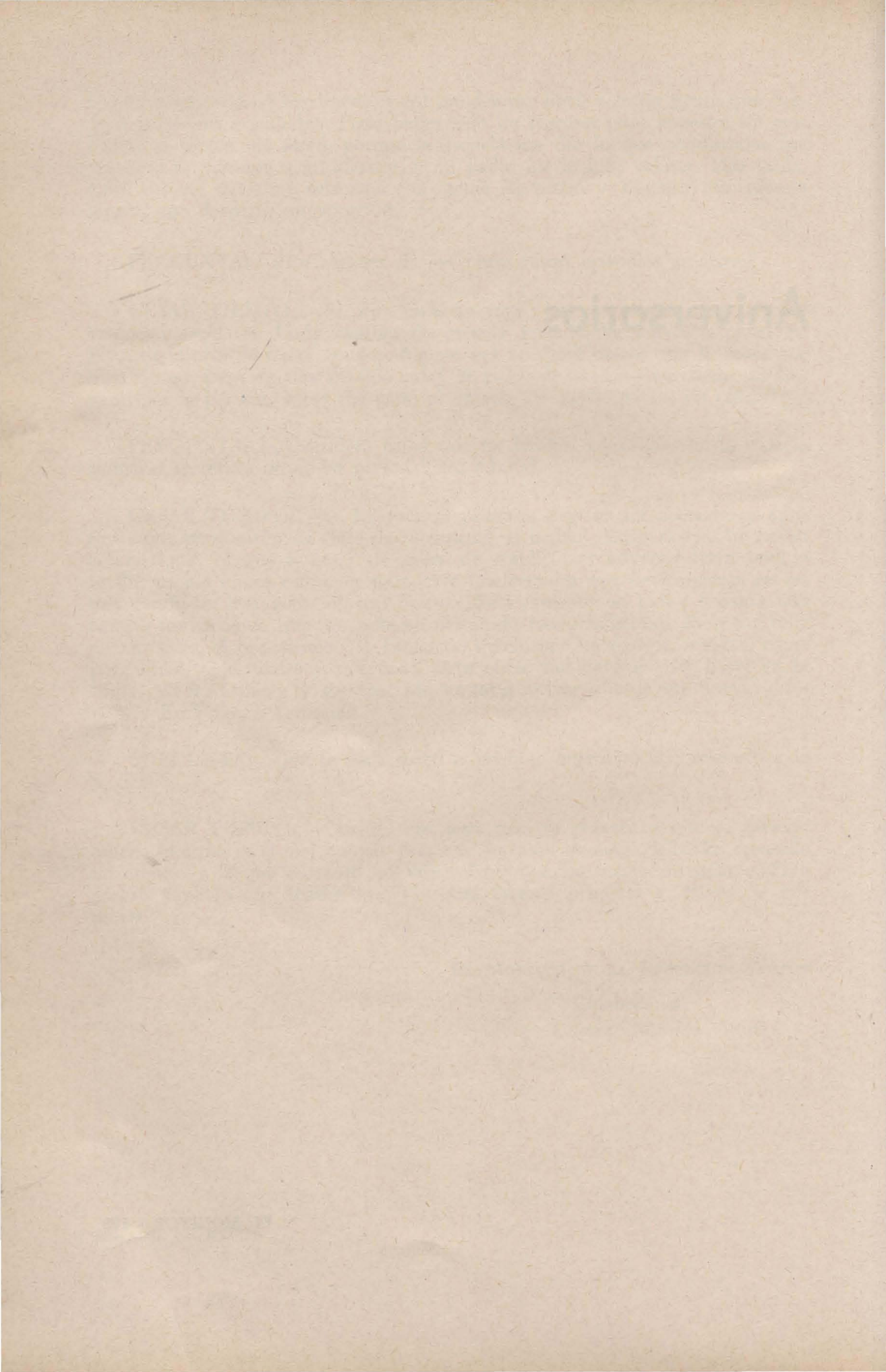
PREGUNTA: ¿Qué le diría usted a un niño argentino con respecto a la escuela?

CESAR TIEMPO: —Que la sepa usar para su persona y que se divierta mucho, porque es el mejor lugar para que un niño se sienta feliz. Yo recuerdo mi escuela y la que cursaron mis hijos. Creo que fue mejor mi tiempo. Pero pienso también que tendré que ver otra escuela primaria a través de mis nietos.

El Monitor de la Educación Común

Colaboraron:
Jorge Tidone - Myriam Vittori

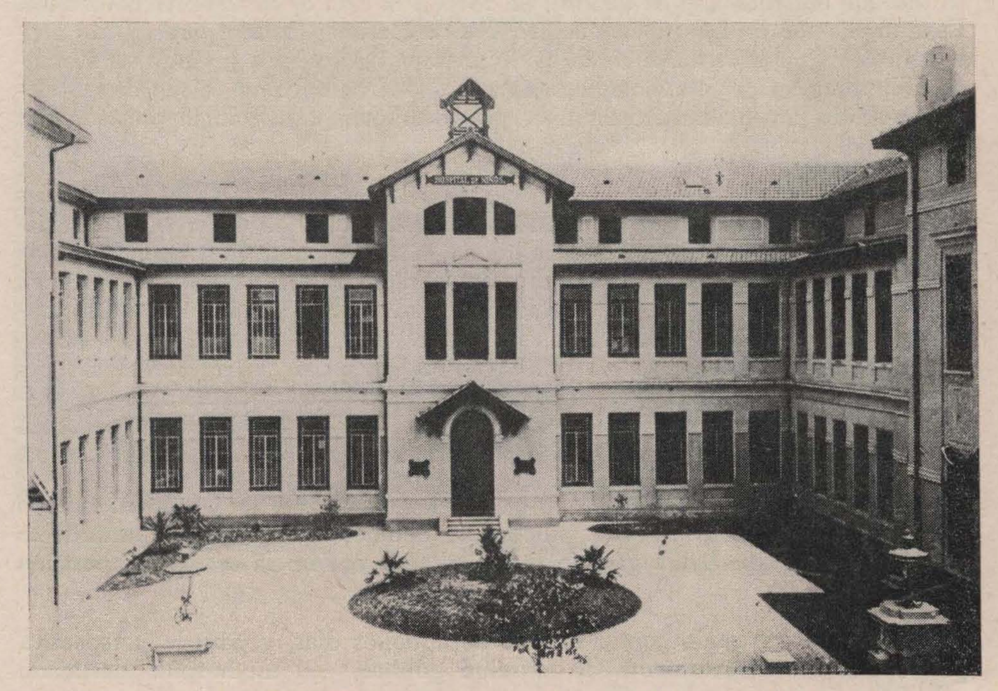
Aniversarios



Centenarios 1875 - 1975

Hospital de Niños

Durante la sesión del 7 de enero de 1867 de la Sociedad de Beneficiencia entonces presidida por María Sánchez de Mendeville, la señora María Josefa del Pino —nieta del virrey— expuso la iniciativa de fundar un hospital para los niños. Sin ver realizado su proyecto, falleció en 1871 a consecuencia de



A lo largo de un siglo, el Hospital de Niños ha cumplido su misión humanitaria en beneficio de la salud infantil.

la epidemia de fiebre amarilla; pero en 1874, al asumir la Presidencia de la institución Dolores Lavalle de Lavalle, todas sus socias se comprometieron a trabajar para lograr el objetivo de la señora del Pino. Una comisión, integrada por Ema Van Praet de Napp, Adela Blaye de Peña y Petrona Villegas de Cordero, se ocupó de la instalación del hospital, para cuyas dependencias se eligió una casa ubicada en la calle Victoria 1179 (ahora Hipólito Irigoyen 3420), propiedad de los descendientes de Liniers.

Prevista la inauguración para el 29 de abril de 1875, una lluvia torrencial que anegó las calles obligó a postergar el acto que se realizó al día siguiente.

Un facultativo venezolano, el exiliado Rafael Herrera Vegas, ocupó la dirección del Hospital de Niños durante los tres primeros meses. Fueron sus colaboradores los cirujanos Ignacio Pirovano y Adalberto Ramaugé. El primer practicante fue José María Ramos Mejía.

Al regresar de Europa, donde se había perfeccionado en pediatría, Ricardo Gutiérrez fue señalado por Herrera Vegas como el más indicado para asumir la dirección del hospital, en la que habría de desempeñarse y destacarse durante dos prósperas décadas.

Entretanto, y no considerándose apropiada la sede en que funcionaba, en razón de su distancia del núcleo urbano más importante de aquella época, —lo que se conocía como "la Gran Aldea" apenas llegaba hasta la actual avenida Callao— y de las deplorables condiciones de sus calles de acceso en temporadas de lluvia, como asimismo por lo reducido de su capacidad, se resolvió su traslado inmediato, el 22 de abril de 1876, a la casa de la calle Arenales 1462. Esta ampliación de las dependencias permitió también la incorporación de nuevos servicios médicos, tales como el de anatomía patológica a cargo de Eduardo Holmberg, el de oftalmología, a cargo de Mario Bejarano, el de dermatología atendido por Baldomero Sommer y el de otorrinolaringología prestado por Juan Pujol.

El informe estadístico remitido por Ricardo Gutiérrez a las autoridades del gobierno determinó que se encarara la construcción de un edificio apropiado, para el que se adquirió el predio de la calle Gallo 948/1016. Presidida por Emilio Castro, una comisión especial atendió los planes de construcción, y el 22 de noviembre de 1886 se colocó la piedra fundamental. Tres años después, el 29 de noviembre de 1896, se inauguró el edificio definitivo del Hospital de Niños, con la presencia del Ministro Quirno Costa, representante del Presidente de la República, y de la entonces presidenta de la Sociedad de Beneficencia, Carolina Lagos de Pellegrini. Para esa fecha, había ya fallecido Ricardo Gutiérrez pocos meses antes, y dirigía la institución Antonio Arraga.

En procura permanente de su perfeccionamiento, a lo largo del tiempo fueron construyéndose nuevos pabellones, debidos sobre todo al arquitecto Christophersen, que había ganado la medalla de oro en la célebre Exposición de Chicago.

Fue así como pudo contar el país de aquellos días, y para la perspectiva progresista del mejoramiento de la salud pública, con un hospital destinado a la infancia y que ,a lo largo de un siglo ha probado —con la más meritoria y hasta heroica perseverancia— su preocupación benefactora, por atender las

necesidades de la población infantil en procura del alivio de sus padecimientos, proporcionando un servicio no sólo médico o científico, sino también, y quizás más fundamentalmente, humanitario, solidario y de profunda inspiración cristiana.

Escuela Primaria Nº 13 "General San Martín" del Distrito Escolar Iº - Capital Federal

En 1975 se cumplió el centenario de la Escuela Nº 13, "General San Martín", Distrito Escolar Iº, de la Capital Federal. En sus comienzos (1875) se llamó Escuela San Nicolás Elemental de Niñas Nº 2. Funcionaba en jurisdicción del entonces Distrito Escolar de la Catedral al Norte, y se hallaba situada en Esmeralda 389. La señorita Baldomera Videla fue su primera Directora.



Aspecto del acto conmemorativo que, en el centenario de su fundación, realizó la Escuela Nº 13, Distrito Escolar Iº "General San Martín".

En esa época, en que todavía no se había sancionado la ley de federalización de la capital argentina, ocupaba la Presidencia de la República el doctor Nicolás Avellaneda; Onésimo Leguizamón desempeñaba la cartera de Ins-

trucción Pública y Domingo Faustino Sarmiento tenía a su cargo la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.

Diez años después, la Escuela pasó al edificio de Cuyo 258 (hoy Sarmiento, entre Esmeralda y Maipú). Luego, en 1886, se trasladó a la ubicación que todavía conserva: San Martín 458.

La designación de José de San Martín como patrono del establecimiento data de 1907. El busto del Héroe que preside las actividades de la casa fue colocado por un grupo de ex alumnas en 1909, año en que —por otra parte— comenzó sus tareas la Asociación Cooperadora.

Cabe destacar que muchas personalidades [illegible] vinculadas a esta escuela [illegible] Juan Perón [illegible] siendo [illegible] ceremo- [illegible] tería [illegible] ando General [illegible]

La obra de quienes enseñaron y aprendieron en el viejo recinto de la Escuela Nº 13 perdura en la comunidad y mantiene el afecto hacia esta casa, testigo elocuente de la vida porteña a lo largo de un siglo lleno de cambios que son, a la vez, jalones significativos de nuestra historia. Ello acrecienta la importancia del aniversario.

Puesta bajo el régimen de jornada completa, la escuela centenaria continúa fiel a sus antecedentes, dirigida en la actualidad por la señora Elsa Olivetti de Aizpún Noaín, a quien secunda el señor Vicedirector, don Lisandro Bartolomé Lanta.

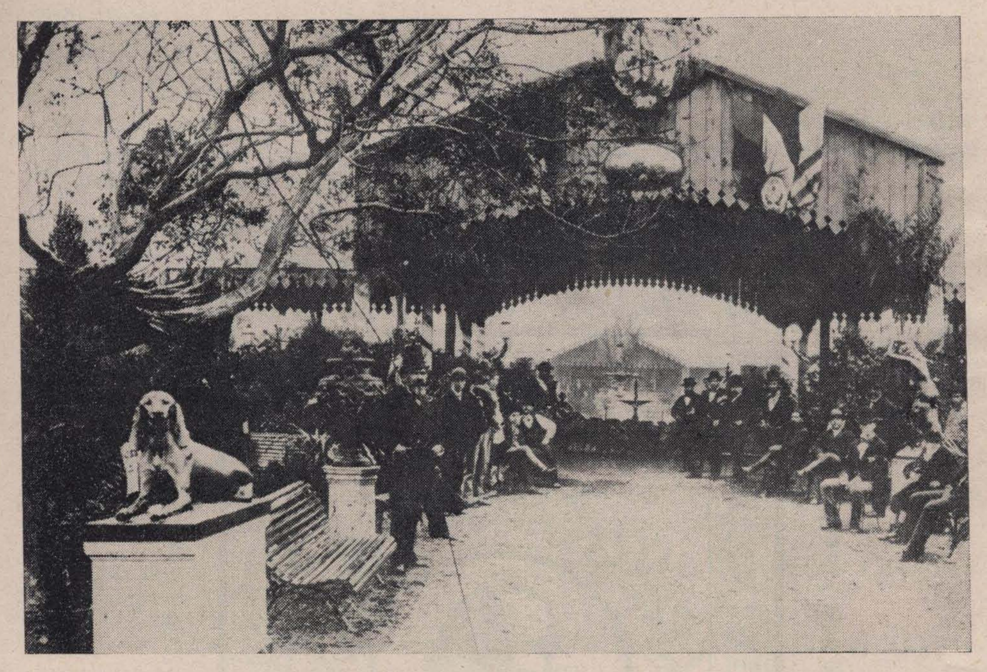
Primera Exposición de Ganadería

La primera exposición feria de ganados y horticultura organizada por la Sociedad Rural Argentina tuvo lugar en 1875, y se desarrolló en el terreno sito en la esquina de Florida y Paraguay que fue cedido por su propietario, don Leonardo Pereyra, para tal fin.

Concurrieron para exhibir los productos de su labor ochenta y cinco expositores ganaderos que presentaron 66 equinos, 13 vacunos, 74 carneros y ovejas, 16 caprinos, 11 porcinos, 15 perros, 19 grupos de aves y conejos y 13 grupos de distintos productos de origen animal. Hubo también seis expositores de productos agrícolas y de jardín.

Según el comentario del diario La Nación del 11 de abril de 1875, la exposición constituyó "una prueba de la riqueza de nuestro suelo y de la benignidad de nuestro clima".

Desde entonces hasta hoy, ininterrumpidamente, la actividad agrícola ganadera de la República Argentina ha tenido, en la exposición anual organizada por la Sociedad Rural Argentina, el más relevante testimonio de la potencialidad de nuestra tierra y de sus hombres.



En la esquina porteña de Florida y Paraguay, se inauguró la primera Exposición Feria de Ganados y Horticultura que se realizara en nuestro país.
(Fotografía tomada en 1875.)

Joseph Mallord William Turner
(1775-1851)

Nacido en Londres, hijo de un peluquero, a impulsos de su temprana y definida vocación por las artes plásticas concurrió a diferentes talleres de pintura antes de ingresar, en 1789, en la Academia Real, de la que fue uno de sus miembros en 1802, y profesor en 1808.

Estudió también en Italia y realizó largos viajes por Francia. Dedicado totalmente a la plasmación pictórica de paisajes, su estilo renovó el tratamiento plástico de dicho asunto, al que se consagró con exitoso resultado. Su célebre serie de paisajes, marinas, etc., conocida como "Liber Studiorum", fue su modo de responder —a través de su concepción renovadora y personal del paisaje pintado— a la obra "Liber Veritatis" del francés Claudio Lorena, que sustentaba otro punto de vista del tratamiento de dichos temas de la naturaleza.

Casi toda su producción pictórica, múltiple y numerosísima, se halla en Londres. Representa uno de los más importantes exponentes de la escuela paisajística universal, y uno de los representantes más definidos de la pintura británica de los siglos XVIII y XIX.

Hans Christian Andersen
(1805-1875)

Subskriptions-Indbydelse

paa



Subskription modtages i alle Boglader i Danmark, Sverrig og Norge, samt hos Forlæggeren

Kjøbenhavn, Maj 1876.

C. A. Reitzel.
Løvstræde 7.

Portada de una edición alemana (1876) de los cuentos de Hans Christian Andersen.

De origen humilde, su temprana vocación le valió el reconocimiento de la monarquía de su patria —había nacido en Odense, Dinamarca—, pues habiendo publicado la poesía "El niño moribundo", que le significó la protección del poeta Oehlenschlanger y atrajo la atención pública sobre su talento, la Corona lo becó para que realizara estudios acordes con su capacidad. De ahí en más, Andersen dedicó su vida a la actividad literaria, que compartió con sus numerosos viajes.

Narrador y poeta, "El improvisador" (1835) fue la novela que le dio popularidad, y alcanzó celebridad universal a través de sus narraciones infantiles, a las que supo imprimir rica imaginación, emotividad natural, sencillez estilística y profundidad de sentido. Entre sus difundidos libros de viaje se destacan "El bazar de un poeta", "Por España", etc.

Fue también autor teatral, y de su producción mencionaremos "El mulato", como asimismo su autobiografía "La historia de mi vida".

Arturo Dresco
(1875-1961)

Se cumplieron cien años del nacimiento de este escultor argentino, quien en su juventud cursó estudios de perfeccionamiento en Florencia.

Fue el autor del Monumento a España, ubicado en la Avenida Costanera, en la ciudad de Buenos Aires.

Se lo distinguió con el Primer Premio en el Salón Nacional de Pintura, Escultura y Grabado del año 1945.

Rainer María Rilke
(1875-1926)

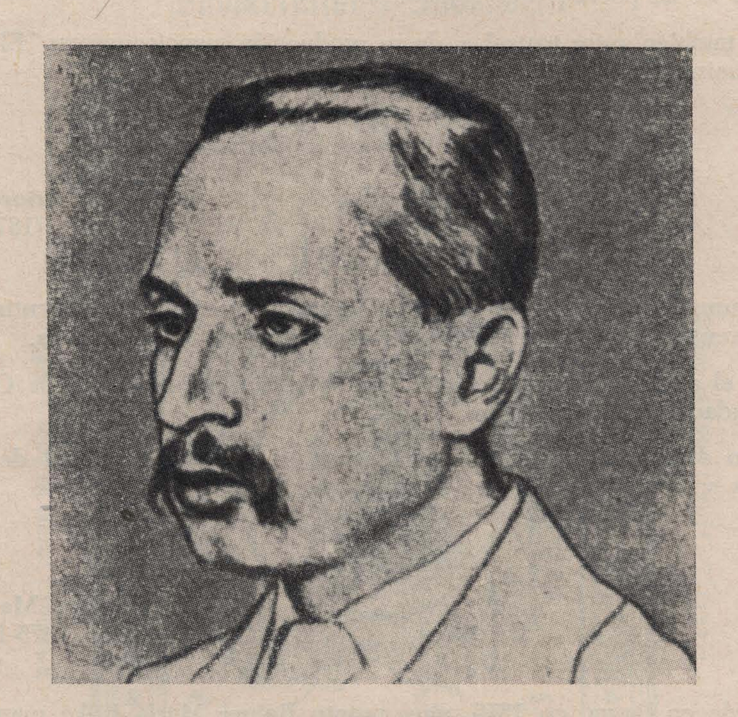
Nacido en Praga, en 1875, muy pronto Rainer María Rilke manifestó su inclinación literaria y poética a cuyo impulso sacrificó todas las circunstancias de su vida que lo alejaban de su vocación —su familia, de la que se separó; su patria, que abandonó; su carrera, a la que renunció—, consagrándose exclusivamente a su creación artística.

Durante algún tiempo fue secretario del escultor Augusto Rodin, al que también lo unió la afinidad espiritual más exquisita y profunda, y de cuya obra e inspiración se constituyó en fidelísimo intérprete.

Escribía en francés y en alemán. Su prosa y su verso revisten particulares características de una personalidad que llevó hasta sus más extremas expresiones la profundidad del pensamiento, la exasperación de la sensibilidad, la sublimación emotiva y una visión trascendente de la realidad subjetiva y objetiva del hombre.

En el invierno de 1920-1921, mientras residía cerca de Zurich, escribió "Das Testament". Es autor de un célebre breviario, de vasta proyección filosófica y lírica, titulado "Cartas a un joven poeta".

Junto a Stefan George, Rilke —según los conceptos de uno de sus estudiosos— está considerado "la más elevada expresión de la poesía alemana moderna. Agudizó el análisis de la vida interior hasta el límite en que se confunden misticismo y lírica. Romántico en el fondo hasta por su triple desasimiento de familia, patria y profesión, Rilke encarna uno de los más admirables casos de entrega apasionada y total a la labor poética".



Rainer María Rilke

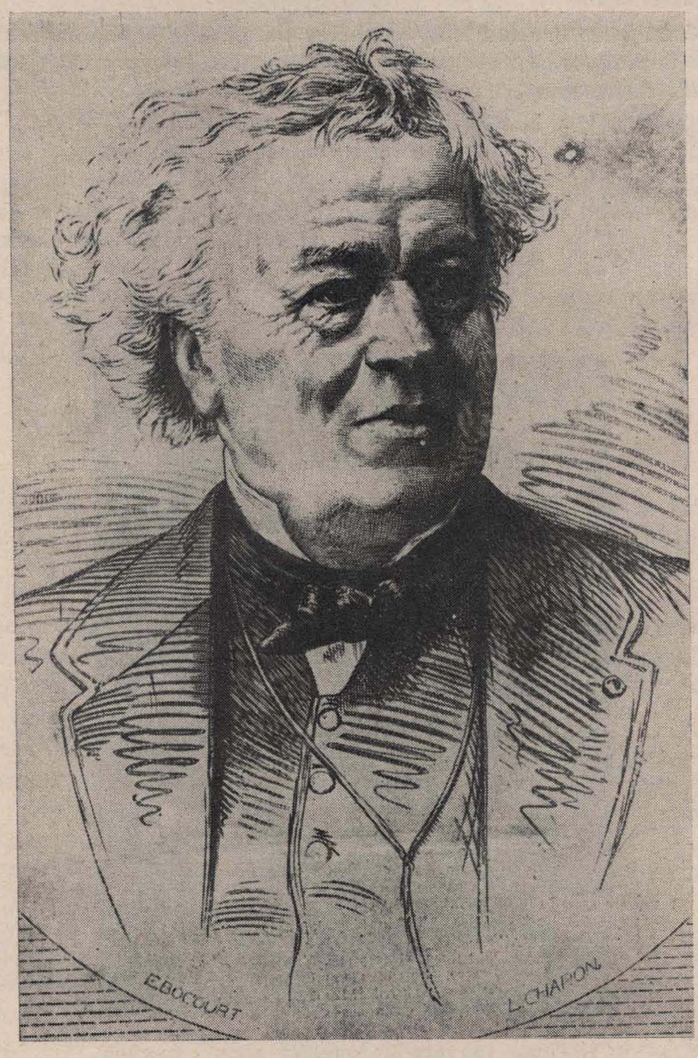
Murió en 1926, en Montreux, Suiza. Está sepultado en el cementerio de Ragnon, en una cumbre al pie de una antigua iglesia. El epitafio de su tumba, consignado por él mismo en su testamento del 27 de octubre de 1925, dice:

> Rosa, pura contradicción,
> voluptuosidad de no ser el sueño madre
> bajo tantos párpados.

Juan Bautista Camilo Corot
(1796-1875)

En el aniversario de su fallecimiento, cabe destacar el valiosísimo aporte que a las artes plásticas hizo este célebre pintor, paisajista y retratista francés, cuyas obras son el testimonio de la evolución que el espíritu creador romántico manifestó hacia el naturalismo.

Durante su juventud y la época de su aprendizaje y perfeccionamiento, Corot no participó de la tendencia plástica determinada por la escuela de



Juan Bautista Camilo Corot.

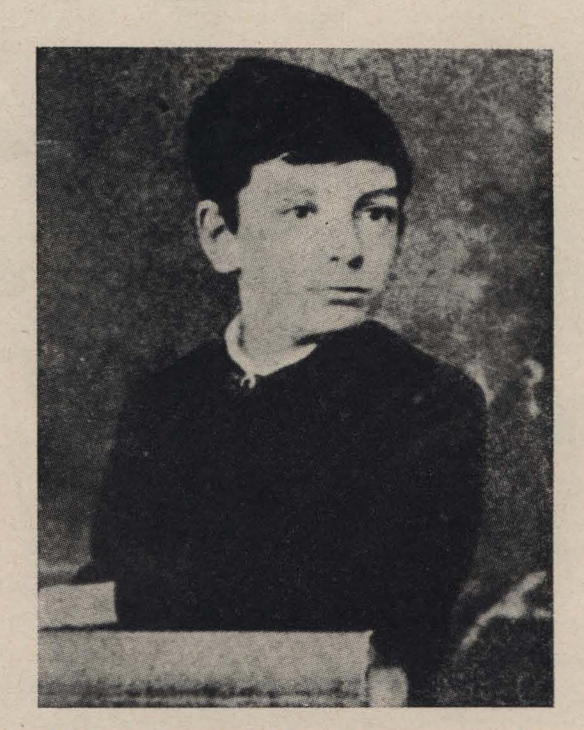
Barbizón, que entonces se hallaba en su apogeo representada por artistas como Rousseau, Millet, etc.

En el transcurso de tres años viajó por Italia, y su itinerario le permitió "descubrir" que el paisaje existe en función de la luz: merced a ella vibra, adquiere valores, asume relieves. En su estilo prefirió las tenaces brumas de la mañana, el cielo nacarado y aún indeciso en sus distintos matices.

De regreso en Francia, continuó practicando sus hábitos trashumantes, y recorrió el país entero de norte a sur, a pie, lo cual le permitió mantener vivo y permanente su contacto directo con la naturaleza, objeto fundamental de su interés, para proseguir la plasmación plástica de paisajes, siempre pintados con absoluta fidelidad a los distintos momentos de la luz y, a veces, con cierta reiteración monótona.

Alternó su personalidad muy definida de paisajista con la realización de retratos de notable frescura que sólo fueron conocidos y adquirieron divulgación después de su muerte.

Enrique Larreta
(1875-1961)



Enrique Larreta: fotografía poco conocida del escritor, en su niñez.

Egresado con el título de abogado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, actuó casi permanentemente como diplomático desempeñando, entre otros, el cargo de Enviado Extraordinario y Ministro Plenipotenciario en Francia (1910-1916). Fue también Presidente de la Comisión Nacional de la I Exposición del Libro Argentino (1928) y de la II Exposición proyectada para 1944. En 1937 fue Presidente del Instituto Cultural Argentino Uruguayo. Merecedor de numerosas distinciones, obtuvo el Premio de Literatura Miguel de Cervantes para su obra "Orillas del Ebro" (1949)), la Medalla de Honor de la Institución Cultural Española (1947), la Gran Cruz de Alfonso El Sabio, la Gran Cruz de Isabel la Católica y la Legión de Honor de Francia.

Sus obras principales son: "De camino"; "Artemis"; "La gloria de Don Ramiro", novela considerada un ejemplo para el ámbito de habla castellana y un verdadero alarde clásico producido por un escritor latinoamericano de neta formación hispánica; "La Lampe d'Argile"; "Historiales"; "Zogoibi (El dolor de la tierra)"; "Las dos fundaciones de Buenos Aires"; y las piezas para teatro "La luciérnaga"; "El linyera"; "Pasión de Roma"; "Cenizas"; "Santa María del Buen Aire"; "Tenía que suceder"; "Jerónimo y su almohada"; etc. Otros libros suyos son "Tiempos iluminados"; "La que buscaba don Juan" (discursos); "Poesías"; "La calle de la vida y de la muerte" (sonetos); "Tres films"; "Gerardo o la torre de las damas"; "En la pampa"; "La naranja"; etc.

Es considerado un purista del idioma castellano y un representante de la hispanidad en la Argentina. Su hermosa y característica casa de estilo español, en el barrio de Belgrano, es hoy el Museo que lleva su nombre.

José León Pagano
(1875-1964)

Este fecundo estudioso y creador parecería encarnar la dimensión de uno de los humanistas del Renacimiento italiano, en virtud de la cantidad de actividades que desarrolló durante su vida, de la prodigalidad de su múltiple labor, y del fervor sostenido con que la realizó. Su existencia fue consagrada a muy diversas disciplinas, literarias y artísticas, entre las que logró multiplicarse como autor, estudioso, ensayista y crítico. Fue catedrático, ensayista, pintor, crítico de artes plásticas, dramaturgo y, quizás por sobre todo, un verdadero "hombre de teatro", entendiéndose por tal un hombre devoto de ese arte y cuya tarea diversificada tendió siempre hacia el mayor de sus apasionados intereses: el teatro y todas las actividades con él vinculadas.

Estudió en la Real Academia de Milán, fue profesor de literatura en el Colegio Central de Psicología y en el Colegio Bernardino Rivadavia, y dictó la cátedra de Historia Universal en el Colegio Bartolomé Mitre, como asimismo la de Historia del Arte en la Academia Nacional de Buenos Aires. También fue profesor de estética en la Facultad de Filosofía y Letras, director de artes plás-

ticas del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y crítico del diario "La Nación" hasta 1949.

Obtuvo la Medalla de Oro en la Exposición de San Francisco por su cuadro "Vieja Toscana".

De su obra ensayística y literaria se destacan: "A través de la España literaria"; "El santo, el filósofo y el artista"; "Ensayo sobre el positivismo en España"; "El hombre que volvió a la vida"; "El arte de los argentinos"; "Motivos de estética"; "Formas de vida"; "Historia del arte argentino"; "Nuevos motivos de estética", etc.

Sus más importantes piezas teatrales son: "Más allá de la vida"; "El dominador"; "Almas que luchan"; "La ofrenda"; "El halcón"; "Y Dios dispone"; "Los astros"; "El secreto de los otros"; "El tío Diego"; "Cartas de amor"; "El zarpazo"; "La gota de agua"; "Blasón de fuego"; "El rescate" y "El secreto".



José León Pagano

Hilario Ascasubi
(1807-1875)

Según el testimonio biográfico de Manuel Mujica Láinez, Ascasubi nació "en una bamboleante carreta que viajaba a Buenos Aires, en 1807, por caminos de Córdoba". Añade que "cuando tenía entre doce y catorce años se había mandado mudar" en la goleta "La Rosa Argentina". Un buque corsario portugués



Hilario Ascasubi

apresó la goleta, y entonces Ascasubi tuvo ocasión de recorrer Inglaterra, Francia y otros países, hasta que al emprender el retorno a América tomó la ruta de Bolivia y pasó por Chile antes de llegar de regreso a la República Argentina.

Tuvo una vida azarosa y aventurera, acorde con su espíritu combativo y rebelde. Estos rasgos quedaron impresos también en sus obras literarias, muchas de las cuales fueron el producto de sus andanzas por puestos y fortines, y por pulperías donde se jugaba al truco y a la taba o donde se burlaba el ocio apostando a los gallos de agudo espolón. Merced a estas vicisitudes aventureras, "el guitarrero de los vivaques, el mocito zumbón que marchaba confundido entre las tropas gauchas de La Madrid, se trocó en el señor de fuste". El profesor imprentero" de Salta, como se lo conocía, se casó con Laureana Villagrán y Oliver y, radicado en Montevideo, instaló allí una panadería.

Sus versos gauchescos y populares, influidos por el poeta oriental Bartolomé Hidalgo, continuaron la tradición literaria de este género que alcanzó gran difusión y reconocimiento entre los lectores de ambas márgenes del Río de la Plata.

Su obra más célebre, el poema "Santos Vega", le exigió un esfuerzo creador que le ha valido la perpetuidad literaria propia de toda obra clásica. Iniciado en el Uruguay, lo concluyó en París, "a las puertas de la muerte". Dio en él, a la legendaria figura del popular payador, una dimensión culta y artística que consagró a este personaje como a uno de los más representativos de América y, en especial, de la pampa rioplatense.

Carlos Enrique Pellegrini
(1800-1875)

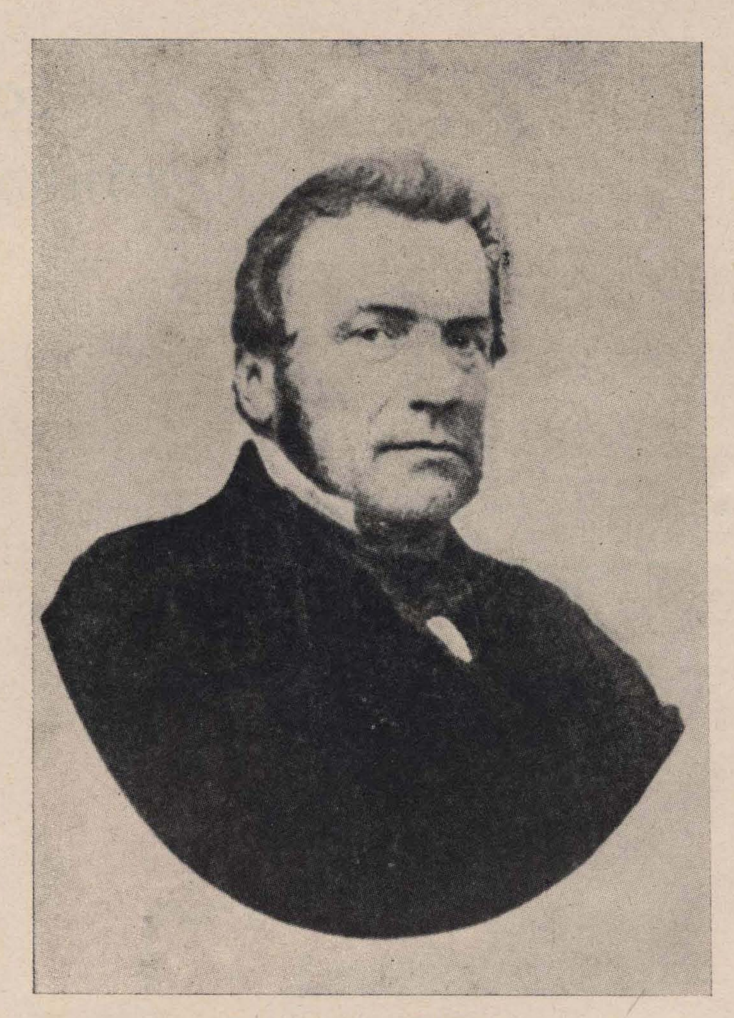
Nacido en Chambery, Saboya, llegó a destacarse como pintor e ingeniero. Llamado por Bernardino Rivadavia para realizar trabajos en nuestra patria, llegó a ella en 1828, y se consagró a un intensa tarea en sus especialidades.

Alcanzó notoriedad y nombradía como retratista y paisajista, y sus trabajos fueron permanentemente solicitados por la sociedad porteña de entonces, ya que desarrolló su actividad en Buenos Aires. Algunos de los temas de sus cuadros fueron, por ejemplo, el Fuerte, La Plaza de la Victoria, iglesias de Buenos Aires, escenas hogareñas de interiores porteños, retratos de numerosas personas y personalidades de la época, etc.

Desde 1855 presidió la comisión a la que se le había encomendado la construcción de un teatro que debía ocupar un predio frente a la Plaza de Mayo. El mismo Pellegrini confeccionó los planos de la obra. La sala medía quince metros de frente y su capacidad fue de dos mil quinientas butacas; los amplios palcos se alinearon en tres pisos, y el "foyer" del primer piso fue decorado por Rafael Georgi. Fue el primer teatro porteño que contó con alumbrado de gas, y su erección en pleno centro cívico de la ciudad concitó la admiración de los porteños, deslumbrados por la suntuosidad de su interior y sus comodidades.

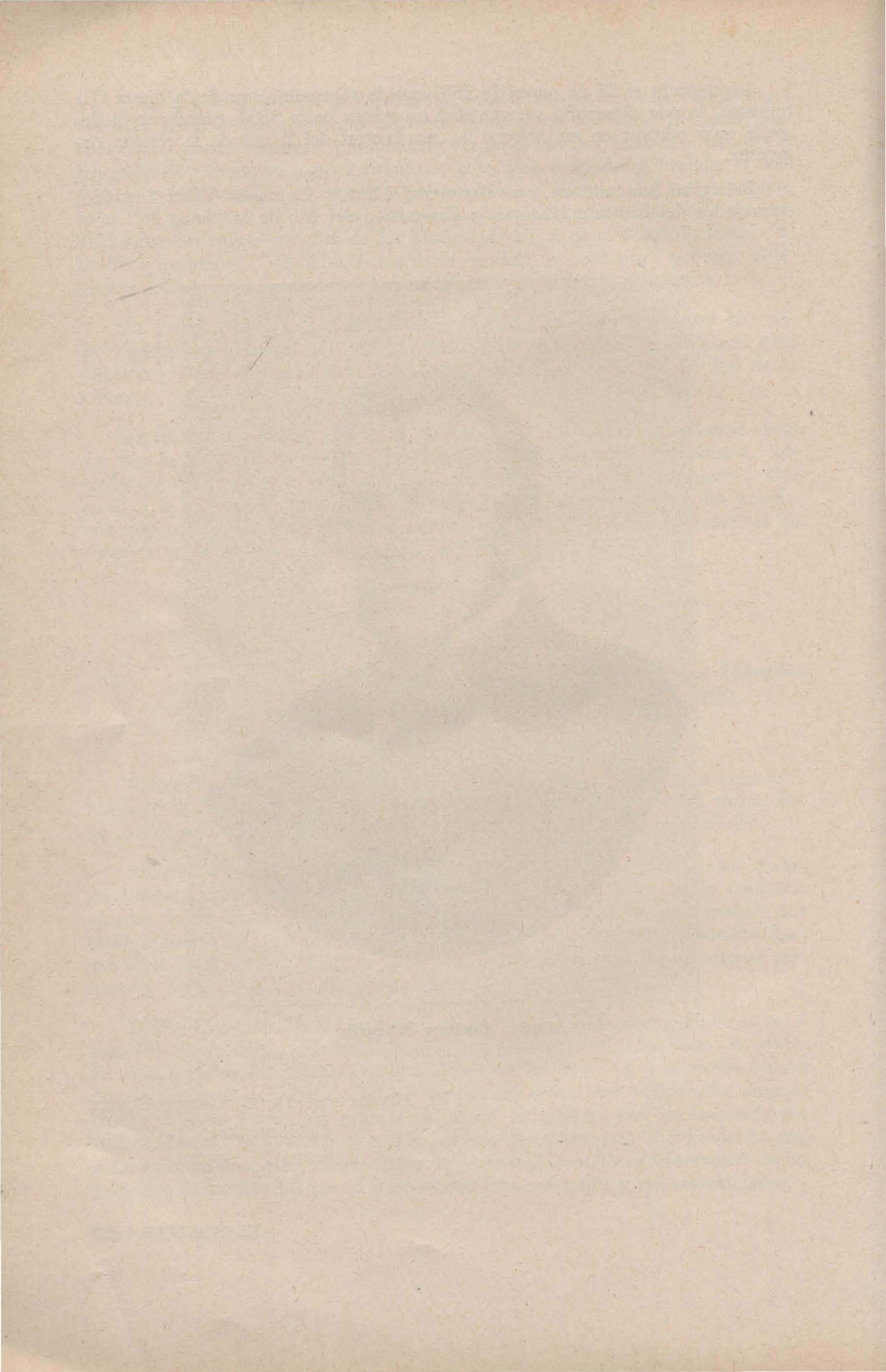
Inaugurado el 25 de mayo de 1857 con la representación de la ópera "La traviata", la sala desarrolló su actividad específica hasta 1888, cuando se la demolió para edificar en ese terreno la casa central del Banco de la Nación Argentina.

Pellegrini fue también, con Bartolomé Mitre y Dalmacio Vélez Sarsfield, cofundador del Instituto Histórico y Geográfico del Río de la Plata.



Carlos Enrique Pellegrini

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN
Colaboración:
ROBERTO P. ASQUINI



Libros y lecturas

Las notas sobre libros de interés específico o general para la actividad docente, en razón de las características gráficas con que se publican, pueden ser recortadas para conformar un fichero de orientación bibliográfica personal o escolar.

Los "abstracts" —comentarios sinópticos— elaborados y publicados en esta sección, se realizan sobre los textos remitidos a "El Monitor de la Educación Común" por las correspondientes editoriales que así deseen hacerlo voluntariamente.

CASTRO DE AMATO, LAURA

CENTROS DE INTERES RENOVADOS

Kapelusz, Buenos Aires, 1971, 128 págs.

La difusión alcanzada en Europa y en América por el método del doctor Ovidio Decroly, fallecido en su país natal, Bélgica, en 1932, no ha impedido perfeccionar los centros de interés primitivos, basados en las necesidades infantiles y en las oportunidades que la naturaleza y la sociedad ofrecen para responder a las demandas del niño. El propio pedagogo facilitó los ensayos renovadores en la medida en que se abstuvo de publicar una obra sistemática sobre sus experiencias; le bastaron los artículos periodísticos, las conferencias que pronunció, y la comprensión de colaboradores y discípulos. Decroly aspiró a que el proceso escolar de adaptación al niño fuese constante: hoy, los aportes de la sociología, la psicología y las ciencias biológicas, obligan a revisar procedimientos y métodos que estuvieron en boga no hace muchas décadas, incluido el propio método decrolyano. Ello justifica el trabajo de Laura Castro de Amato, quien luego de analizar los valores y los límites del sistema iniciado por Decroly encara un nuevo concepto de los famosos Centros de interés.

El pedagogo belga circunscribe los fines de la enseñanza al desarrollo y a la conservación de la vida. Los temas parten, por lo mismo, de la necesidad de alimentarse, de luchar contra la intemperie, de defenderse de peligros diversos, de trabajar, de descansar. La señora de Amato, en cambio, considera que los temas se han de conjugar con los intereses infantiles, pero no reduce éstos al pragmatismo biológico inspirador de Decroly. Mi familia, nuestros juegos, los animales domésticos, nuestros amigos, el cumpleaños de la patria, son temas tan atractivos como nuestras comidas o nuestros vestidos, para citar algunos ejemplos.

Sin apartarse del proceso observación-asociación-expresión, Laura Castro de Amato se ubica en otro punto de vista, desde el cual confirma la valiosa contribución del doctor Decroly a la pedagogía del siglo XX.

ECHEGARAY DE JUAREZ, ELENA M.

ENSEÑANDO A APRENDER CON ESTUDIO DIRIGIDO

Buenos Aires, Kapelusz, 1974, 128 págs.

Elena M. Echegaray de Juárez había publicado dos cuadernos pedagógicos sobre estudio dirigido, bajo el mismo sello editorial, cuando entregó los originales del libro que nos ocupa, en el cual se propone continuar el diálogo con maestros y profesores, respecto de un método valioso en los actuales tiempos de la escuela. La expresión **estudio dirigido**, tan coincidente con la de educación personalizada que difundiera el pedagogo español Víctor García Hoz, se refiere a la orientación que debe brindarse al alumno para ayudarlo a incursionar en los campos del saber de manera directa y agradable. Aprender es observar, informarse, razonar, organizar, decidir; no sólo retener en la memoria algunas fórmulas. Por ello, el estudio dirigido enseña técnicas activas de trabajo intelectual en las aulas, pero su objetivo apunta a mayor altura: lograr individuos capacitados para vivir en comunidad y para contribuir, según las aptitudes de cada uno, al bienestar del mundo. No se trata de pecar de idealistas frente a la época presente, vertiginosa y en profunda crisis. Lo que quiere el estudio dirigido es ubicarse en el momento, con el propósito de conducir a niños y a jóvenes para que sean personalidades útiles y creadoras.

La profesora Echegaray de Juárez incluye en este volumen un programa modelo de estudio dirigido que abarca los siete grados de la escuela primaria, dividido en tres partes: técnicas del trabajo intelectual, técnicas de investigación y técnicas grupales. Ejercicios preliminares se destinan a acelerar la comprensión lectora, y se ofrecen ejemplos de guías de estudio, como así orientaciones para su redacción. No obstante, si el maestro desea sacar el mayor provecho de este libro, conviene que conozca los trabajos anteriores de la señora de Juárez (**Las técnicas del trabajo intelectual** y **Las técnicas de investigación**, Cuadernos Pedagógicos Nº 12 y 19), debido a que comprenden aspectos que se complementan entre sí.

SCUORZO, HERBERT E.

MANUAL PRACTICO DE MEDIOS AUDIOVISUALES

Kapelusz, Buenos Aires, 1970, 260 págs.

Los denominados medios audiovisuales despiertan el interés de los educadores desde hace algunos años; pero, con frecuencia, quienes desean emplearlos ignoran las características, el manejo y hasta la oportunidad exigidos por cada uno de los recursos. Contar con un técnico especializado en los establecimientos de enseñanza, no pasa de aspiración todavía irrealizable, como lo señala Herbert E. Scuorzo en su **Manual práctico de medios audiovisuales,** cuyo original se publicara en los Estados Unidos. Iris Ucha de Davie traduce al castellano la presente edición.

Podemos decir que este libro llena un vacío. Analiza ayudas audiovisuales (diapositivas, cinematógrafo, retroproyector, radio, televisor, proyector de vistas opacas, grabador, etc.). Describe los diversos equipos. Explica los principios de su funcionamiento y se extiende en indicaciones y sugerencias. El lenguaje, libre de tecnicismos, puede ser comprendido por maestros y profesores, aun cuando no hayan seguido cursos previos sobre audiovisualismo.

Scuorzo logra el objeto que expone en la introducción: escribir una obra destinada a ocupar un lugar en la mesa de trabajo y no en la biblioteca.

Por lo demás, el Manual contribuye a provocar reflexiones y a concretarlas en ideas, según conviene a una guía útil en cualquier escuela que posea equipos de ayudas audiovisuales, imprescindibles hoy en la enseñanza.

BREARD, C. y GILBERT R.

COMIENZO A CALCULAR y MI PRIMER CUADERNO DE CALCULO

(Dos volúmenes para el alumno)

DE LAS MANIPULACIONES AL CALCULO (Cuadernos Nº 1 y 2, para el maestro)
Kapelusz, Buenos Aires, 1969.

Los cuadernos que, para iniciar a los niños en la matemática moderna, han confeccionado Bréard y Gilbert, deben usarse en forma progresiva para obtener los beneficios de este método. No se empezará en primer grado con **Mi primer cuaderno de cálculo** sin haber seguido, paso a paso, la serie de ejercicios ordenados en **Comienzo a calcular.** Se trata de avanzar desde una etapa que corresponde al pensamiento global intuitivo, hasta los umbrales del pensamiento lógico. A edad temprana, el niño intuye la noción de conjunto, fundamento de toda la matemática moderna. Resulta bastante sencillo conducir al alumno a la enumeración de elementos de conjuntos, con sentido de juego. En el momento preciso, tras la ejercitación sucesiva, pueden abordarse las operaciones aritméticas. Sin prisa, porque —como aclaran los autores— el progreso matemático es inseparable del progreso lógico. Por su parte, el maestro tiene en los cuadernos titulados **De las manipulaciones al cálculo** las instrucciones necesarias, página por página del libro del alumno. No falta, en el trabajo que ha de leer el educador para dirigir el esfuerzo del niño, el resumen de los principios teóricos de la matemática moderna. La maestra jardinera y la de primer grado hallarán en este material un auxiliar valioso para las actividades pertinentes, aun cuando sólo posean conocimientos superficiales sobre el enfoque didáctico actual de la asignatura.

NELSON, CLARENCE H.

MEDICIONES Y EVALUACION EN EL AULA

Kapelusz, Buenos Aires, 1971, 144 págs.

Si no se dispone de plan, la tarea del maestro resulta de poco provecho para el alumno; pero, por experiencia, los educadores advierten que el plan debe ser flexible, de constante acomodación a las diferencias individuales de los discípulos. Lograr esto es el resultado de comprobar con suficiente frecuencia el progreso de quienes aprenden. Y comprobar el progreso, es tanto como medir y apreciar lo que se mide. Sobre mediciones y evaluación trata el libro de Clarence H. Nelson, quien con abundancia de modelos y ejemplos aplicables en las aulas comunes, describe técnicas de utilidad demostradas en diferentes situaciones. En general, estas técnicas son accesibles al maestro, sea que esté informado sobre la materia, sea que necesite aprender y practicar lo relacionado con un problema, en sí mismo complejo.

El libro comienza explicando lo que concierne a los objetivos de la enseñanza. Determinar objetivos es el paso preliminar a la elaboración del curriculum, a la selección de materiales y procedimientos didácticos y, por último, a la evaluación de los resultados. Las pruebas, con sus diversos ítems, sólo tendrán validez en consonancia con los objetivos fundamentales del curso, pues no se han de limitar a temas que requieran recordar un contenido, sino a la propuesta de actividades en las que se representen las conductas esperadas, como aptitudes y habilidades intelectuales y de destreza psicomotriz, valores morales y disposiciones ante el mundo circundante, aparte del simple conocimiento. El resto de la obra que comentamos describe e ilustra el modo de elaborar diferentes tipos de pruebas, las notas características de los ítems y la manera de ordenarlos. En el último capítulo se habla de las calificaciones escolares, de la función que desempeñan, y de la relación que guardan con la evaluación. Una bibliografía seleccionada, en idioma castellano, completa este libro, útil para aquellos maestros interesados en resolver las dificultades que la evaluación plantea, muy a menudo, en su aspecto práctico.

CARVAJAL ROJAS, E. y RODRIGUEZ PEREZ, A.

LA CIENCIA QUE VIVIMOS - GUIA PARA EL MAESTRO

Kapelusz, Buenos Aires, 1973, 240 págs.

Los autores de **La ciencia que vivimos** tratan de poner al alcance del educador un manual a la vez informativo y práctico, de acuerdo con los programas de Estudios de la Naturaleza incorporados a las escuelas venezolanas. Se trata de una guía para primero y segundo grados. No obstante, la presente obra puede aprovecharse en nuestro país sin mayores modificaciones, en cuanto a los procedimientos del aprendizaje científico. Estos se basan en la actitud de inquirir, de observar, de experimentar, que debe encauzar la escuela primaria mientras orienta al alumno en el proceso metodológico de la ciencia. El libro encara las relaciones del hombre con animales, plantas, minerales, espacio, máquinas y energía. Sugiere experiencias sencillas y añade, en todos los temas, amplio material informativo.

Si es lugar común decir que los conocimientos avanzan, hoy, a pasos agigantados, no lo es tanto reconocer que el maestro primario se halla abocado al problema de modificar los esquemas didácticos tradicionales. Hasta no hace mucho bastaba proponer preguntas condicionadas por los objetivos del programa escolar, y ofrecer respuestas que eran el producto de investigaciones llevadas a cabo a lo largo de los siglos. La permanencia de tales productos se halla limitada, en la actualidad, por las constantes indagaciones de los especialistas. Lo que parece cierto ahora quizás deje de parecer cierto en los próximos días. El alumno de nuestra época necesita formularse cuestiones por sí mismo y buscar el modo de responder. El método de trabajo está antes que el conocimiento. O sea, que importa menos recordar una explicación que adquirir y conservar el camino para llegar hasta ella.

Frente a tal realidad, **La ciencia que vivimos** es un libro que conviene leer. Invita al análisis, a la reflexión, a la comprensión del problema que se plantea a los docentes. No es una obra acabada, sino una carta de viaje. Por consiguiente, ningún maestro habrá de subestimar el empeño de los autores.

SILVIUS, G. H. y BOHN, R. C.

ORGANIZACION Y DIDACTICA DE LA ESCUELA INDUSTRIAL

Troquel, Buenos Aires, 1974, 464 págs.

G. Harold Silvius y Ralph C. Bohn son los autores de este libro, cuya traducción castellana responde al título de **Organización y didáctica de la escuela industrial.** Varios años de estudios han precedido a su redacción. Investigaciones en la Universidad de Wayne y en el San José State College, frecuentados por profesores de escuelas técnicas, y las experiencias de Silvius y de Bohn como asesores de docentes, en los Estados Unidos, otorgan al presente trabajo una condición valiosa: no se trata de algo improvisado, sino al contrario. La importancia que, en los últimos años, viene adquiriendo el aprendizaje industrial, explica la oportunidad del volumen. Obtener los técnicos indispensables cuando la demanda de personal capacitado aumenta, requiere profesores idóneos, dispuestos para comprender los elementos educativos e integrarlos en el programa general de enseñanza.

El libro se divide en tres partes: 1) Planeamiento preliminar de un programa de enseñanza; 2) Unidades e instrucciones; y 3) Métodos, evaluación y planta física. El profesor o futuro profesor de escuelas industriales cuenta en esta obra con referencias completas a la organización de unidades didácticas, a través de la selección y estructuración de contenidos. Asimismo, adquirirá conocimientos en torno a la planificación de las actividades de aprendizaje, y leerá con interés el capítulo que explica los caracteres de dichas unidades, ya que no existe bibliografía en castellano sobre un aspecto tan específico y tan fundamental.

Ejemplos, diagramas, fotografías, completan el contenido del libro, el cual aspira a servir de referencia básica a quienes cumplen la delicada función de preparar los técnicos que reclama la industria, con mayor urgencia cada día.

HAIRE, MASON

PSICOLOGIA DE LA EMPRESA

Editorial Troquel, Buenos Aires, 1974, 216 págs.

Libro útil para supervisores escolares, directores y vicedirectores de escuelas, pese a que está dirigido a quienes se interesan por la conducción de individuos y de grupos en empresas industriales y comerciales.

Haire expone con tanta amplitud el concepto de empresa que nada impide referirnos a la **empresa escolar**, sin desmedro de lo que entendemos por un establecimiento de educación. No es un libro más sobre administración empresaria, sino una obra que trata de la conducta humana con criterio moderno. La naturaleza del hombre, las exigencias de la comunicación, las notas características del liderazgo, las motivaciones que rigen las múltiples formas del comportamiento, son analizadas por Mason Haire y sus conclusiones valen para quienes, en diferentes circunstancias, necesitan organizar tareas encomendadas luego a personal subalterno.

Dependencia e independencia —como explica el autor— no son palabras que se excluyen. En lo que atañe a la conducción humana, se complementan. El equilibrio entre la una y la otra puede lograrse en la práctica si el subordinado cuenta con la oportunidad de ejercitar la **independencia activa,** fruto de motivaciones adecuadas, sin las cuales nadie realiza gustoso su propio trabajo ni pone en juego iniciativas oportunas.

El libro se completa con la descripción de técnicas de comunicación y de liderazgo, factibles en las escuelas. De todo ello resulta que **Psicología de la empresa** es una obra recomendable no sólo a sus primeros destinatarios, según la intención de Mason Haire, sino a quienes, en otro plano, supervisan o dirigen actividades educativas.

JOHNSON, MICHAEL L.

EL NUEVO PERIODISMO

Ediciones Troquel, Buenos Aires, 1975, 216 págs.

Elizabeth Azcona Cranwell ha traducido del inglés un libro de Michael L. Johnson titulado **El nuevo periodismo**. La obra cuenta con los auspicios de la Universidad de Kansas (EE. UU.), y su autor se propone ofrecernos el panorama de la literatura periodística que, en diversos países, ha surgido alrededor de 1960. La expresión empleada por Johnson —hombre joven, según él mismo lo confiesa— abarca tanto la denominada prensa **underground** como otras formas impresas. Los libros, por ejemplo. Y también la radio, la televisión, el cine. Johnson prefiere referirse a la prensa escrita que, en los últimos quince años, pretende ser más libre, más artística, más subjetiva, con respecto al periodismo tradicional.

Cuenta el nuevo periodismo con figuras de relieve, como Truman Capote, Tom Wolfe y Norman Mailler. Tras ellos se agrupa una multitud de periodistas profesionales, y de otros que aspiran a serlo, empeñada en ver "lo que está detrás de la noticia".

"Creo —explica Johnson— que el sello distintivo principal del estilo del Nuevo Periodismo es la intención del escritor de ser personal, participante y creativo en relación con los sucesos sobre los cuales informa y comenta".

El criterio de indagar el reverso de la información para dar al público los entretelones del hecho, aparece asimismo en varias obras literarias recientes. Es el caso de la novela de no-ficción o del ensayo espontáneo y directo, tan del gusto de nuestro tiempo.

Una breve historia del nuevo periodismo; un somero análisis del estilo de Capote, Wolfe y Mailler; algunas referencias al periodismo radial y televisivo, expuestos por Johnson de manera ágil, acorde con las tendencias consideradas en el libro, dirigen los pasos del lector hacia la comprensión de un aspecto importante de la época en que vivimos. Con aciertos y con errores, con equilibrio y, a veces, con excesos, los nuevos periodistas desean colaborar con el público para que éste sea "creativamente consciente del universo humano contemporáneo". El futuro dirá en qué medida esto puede lograrse.

MAREUILT, LEGRAND y CRUCHET

GUIA DEL TRABAJO COTIDIANO EN EL AULA

Kapelusz, Buenos Aires, 1970, 308 págs.

El físico estadounidense Oppenheimer ha dicho que "casi todo lo que hoy sabemos, no se encontraba en los libros cuando asistíamos a clase". Le daremos la razón con sólo pensar en las computadoras electrónicas, en los vuelos espaciales, en la televisión, en los materiales plásticos, resultados del increíble desarrollo de la ciencia y de la técnica de nuestro siglo. La enseñanza dogmática de ayer debe volverse más activa si queremos introducir al niño en el mundo de los descubrimientos. Asistimos, por lo tanto, a una pedagogía que también puede llamarse "del descubrimiento", porque el alumno se detiene ante los hechos, se plantea problemas y busca el camino que lo llevará a una respuesta. Mañana, es probable, se verá impulsado a modificar sus conclusiones. Dominar el método científico es un objetivo del aprendizaje. El maestro, en consecuencia, necesita modificar su papel tradicional. Ayudarlo en semejante empresa es el propósito de los autores de este libro, dirigido a los educadores que se inician, aunque no excluye a los maestros que empezaron en otro tiempo el ejercicio profesional.

Quienes tienen conciencia de que se es educador por motivos profundos, que no pueden medirse por resultados materiales, encontrarán en la **Guía del trabajo cotidiano en el aula**, de Mareuil, Legrand y Cruchet, el punto de conciliación entre lo viejo y lo nuevo. La presente **Guía** se opone al monólogo en la clase y aboga por el diálogo. Se inspira en Alain, pero abundan las citas de Dewey, de Decroly, de Freinet, de Ferrière. Aporta sugerencias que facilitarán la tarea diaria. La primera parte analiza problemas pedagógicos generales: el mobiliario, los registros, la preparación de las lecciones, el uso de los libros de texto, adquieren tanta importancia como las técnicas audiovisuales o el trabajo por equipos. La segunda parte explica recursos aprovechables respecto de las diversas materias.

En resumen, se trata de un libro que conviene leer para reflexionar; y que conviene consultar con frecuencia en procura de alguna idea que inspire soluciones, frente a los complejos problemas del quehacer educativo.

CASTRO DE AMATO, LAURA

LA CONDUCCION EDUCATIVA DEL PRIMER GRADO

Kapelusz, Buenos Aires, 1973, 160 págs.

El primer grado primario es importante, no sólo como iniciación del ciclo escolar, sino por la influencia que puede ejercer sobre toda la vida del individuo. Las nociones de este curso serán indispensables a lo largo de los años. Nada tan significativo como la formación social que se adquiere en el grupo. La maestra, pues, desempeña en primer grado un papel excepcional: ha de poseer experiencia y conocimientos psicológicos suficientes; paciencia, buen ánimo, alegría, amor a la infancia, un gran equilibrio (ni condescendiente ni severa). El difícil papel de la educadora de primer grado se compensa con las satisfacciones evidentes e inmediatas que le depara el conjunto de alumnos.

A esta maestra dedica su libro Laura Castro de Amato. La autora considera la importancia y los objetivos de la educación en primer grado. Aporta ideas oportunas con respecto a la observación del comportamiento infantil. Trata de la enseñanza del lenguaje y de la matemática, así como de los pasos convenientes para encauzar la educación social, científica y estética. Desarrolla, por último, los fundamentos generales de los centros de interés, según se los suele aplicar en la actualidad; es decir, en cuanto globalización parcial que excluye, al menos en gran parte, matemática y lenguaje, asignaturas que ubica en su propia sistematización metodológica.

En cada caso, la profesora Castro de Amato enumera actividades posibles durante el período de apresto inicial y a lo largo del año lectivo. Del apresto inicial dice que se lo debe entender como tiempo indispensable, cuya duración queda sujeta a la maduración alcanzada por el niño, para lo cual es de importancia fundamental clasificar a los alumnos de acuerdo con las particulares dificultades de aprendizaje. "El niño es... de tal manera. Y tiende a ser... de tal otra". He ahí, según la señora de Amato, los parámetros que determinan la tarea educativa de primer grado.

FANTONI, BRUNO A. L.

MAGIA Y PARAPSICOLOGIA

Editorial Troquel, Buenos Aires, 1974, 468 págs.

En todas las épocas —en la nuestra también— el hombre se ha visto desconcertado ante ciertos fenómenos que escapan al conocimiento racional. No es el desconcierto, sin embargo, obstáculo para que esos mismos hechos, faltos de explicación hasta ahora, atraigan y aun apasionen no ya al individuo de formación primitiva, sino al estudioso de las manifestaciones culturales. El libro de Bruno A. L. Fantoni, **Magia y parapsicología**, es una exposición ordenada según pautas cronológicas de acontecimientos extraños al Universo que aceptamos corrientemente.

Distingue el autor un período precientífico, o sea de la magia practicada en las más variadas circunstancias; y un período científico, el de la parapsicología, iniciado en el siglo XIX, durante el cual las ciencias (matemática, química, psicología) aportan sus propias investigaciones al deseado esclarecimiento de tales fenómenos.

Brujerías, cultos satánicos, invocación de espíritus; la cábala, la astrología, la alquimia, en la Edad Media; las sociedades secretas, etc., son exponentes de la preocupación por lo que se ha denominado "el conocimiento trascendental". En cuanto a la parapsicología, abarca tres áreas de investigación: el hipnotismo, la antropología cultural y el espiritismo. A partir de 1927 se realizan investigaciones en laboratorios especializados, muchos de ellos dependientes de Universidades. Fantoni dedica la sección final del libro a la reseña de la actividad parapsicológica en Europa y América, sin omitir los trabajos que, desde 1930, se están llevando a cabo en nuestro país.

Aunque algunos tópicos exigirían un tratamiento más preciso, cabe reconocer que **Magia y parapsicología**, en cuanto aporta descripciones, datos y citas documentales sobre sucesos extraordinarios y sobre el estudio responsable de los mismos, constituye en general un texto interesante.

BAREILLES, O. S. y ZEN, N. V.

LA MUSICA EN EL AULA

Kapelusz, Buenos Aires, 1966, 80 págs.

Estamos acostumbrados a que las lecciones de música se reduzcan a cantar algunas canciones impuestas por la maestra, quien acompaña en el piano, sin que los niños tengan idea de cómo se emplea este instrumento. La interacción entre la profesora y el grupo, como sucedía en las diversas asignaturas, no se daba en la enseñanza tradicional. Pero la pedagogía se transforma. Hoy aplicamos a la música los mismos principios que al conjunto de actividades escolares. El niño "hace música". Es decir, maneja instrumentos simples, aunque valiosos por sus posibilidades creativas. Copas y botellas musicales, de confección casera; xilofones, campanas, cascabeles; la armónica, la ocarina, la flauta dulce, la melódica, son los instrumentos musicales que permiten al alumno ejecutar pequeñas melodías de ritmos fáciles. Un método activo, accesible a los niños de los jardines de infantes, ha sido expuesto por Oscar S. Bareilles y Norberto V. Zen en el libro titulado **La música en el aula.** Aunque destinado al aprendizaje durante el ciclo preescolar, los maestros de la materia en el período primario pueden hallar en el citado trabajo valiosas orientaciones. Se trata de una obra que ayudará a renovar métodos didácticos. Comprende cuatro partes. La primera, dedicada a los instrumentos, explica la forma de ejecutarlos y, en ciertos casos, el modo de construirlos con recursos domésticos. La segunda analiza los pasos del aprendizaje musical, según los proponen los autores. La tercera se refiere a la creación musical en el niño; y la última, se ocupa de la música en el aula: posibilidades, cuestiones de metodología, fundamentos psicopedagógicos, etc. Cabe destacar que Bareilles y Zen han procurado adecuar el planteo de su método a las circunstancias de nuestro ambiente, por lo que es posible aprovecharlo sin dificultades en las escuelas del país.

DE GRAZIA, SEBASTIAN

TIEMPO, TRABAJO Y OCIO

Editorial Tecnis, Madrid (España), 1966, 459 págs.

Si bien pensadores universales de la talla de Platón, Aristóteles y Séneca, desarrollaron el concepto de ocio en la antigüedad clásica —estar ocioso era una forma constructiva de la vida, un modo de buscar la verdad en la quietud y el silencio—, debemos reconocer que hoy el tiempo libre se reduce cada vez más, la exigencia de trabajar aumenta y el ocio acaba por ser visto como algo perjudicial. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, sin embargo, reconoce el inalienable derecho al ocio, tanto como al trabajo, complementario de aquél.

Sobre tales cuestiones se explaya Sebastián de Grazia, partidario de restablecer el valor social del ocio constructivo, aunque reconoce las dificultades que hay para ello en nuestra época, urgida por la fiebre laboriosa de la sociedad de consumo. Adquirir artículos de **confort**, de acuerdo con las incitaciones publicitarias, demanda dinero. Para obtenerlo, el hombre trabaja cada día más en perjuicio de las horas libres que los griegos, por ejemplo, consagraban a la meditación y a la música. Hemos llegado al punto culminante de un proceso iniciado, según el autor, durante la Edad Media, con el duro oficio de los siervos y la creciente ambición de los propietarios del suelo disponible.

Tiempo, trabajo y ocio es un libro bien escrito, en estilo directo y de agradable lectura. Algunos rasgos de humor alternan con observaciones inteligentes que tratan de probar la tesis de Sebastián de Grazia, para quien no es del todo cierto que "sólo a través del trabajo el individuo alcanza la felicidad".

